Educación

El desarrollo de la lengua oral en el aula

Estrategias para enseñar a escuchar y hablar

Fernando Avendaño
María Luisa Miretti

HomoSapiens
EDICIONES

El desarrollo de la lengua oral en el aula

Estrategias para enseñar a escuchar y hablar

Fernando Avendaño

María Luisa Miretti



Avendaño, Fernando Carlos

El desarrollo de la lengua oral en el aula : estrategias para enseñar a escuchar y hablar / Fernando Carlos Avendaño y María Luisa Miretti. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2013)

E-Book.

ISBN 978-950-808-789-8

1. Educación. 2. Expresión Oral. I. Miretti, María Luisa

CDD 372.62

Fecha de catalogación: 31/05/2013

© 2013 · Homo Sapiens Ediciones

Sarmiento 825 (s2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN 978-950-808-789-8

Diseño: Adrián F. Gastelú - Ariel Frusin

Diseño E-book: Patricio Abratti

En una sociedad no existe comunicación sin oralidad, aun cuando esta sociedad otorgue un gran lugar a lo escrito para la memorización de la tradición o la circulación del saber.

El intercambio social demanda un correlato de gestos y de cuerpos, una presencia de voces y de acentos, marcas de pausas y pasiones, toda una jerarquía de informaciones complementarias, necesarias para interpretar un mensaje más allá del simple enunciado: rituales de acceso y de saludo, registros de expresión elegidos, matices agregados por la entonación, por movimientos del rostro. Necesita ese grano de la voz por el cual el locutor se identifica y se individualiza, y esta manera de lazo visceral, fundador, entre el sonido, el sentido y el cuerpo.

M. de Certeau

Introducción

El proceso por el cual un niño domina su lengua materna es muy complejo y en él intervienen una multiplicidad de factores.

Un niño aprende a hablar porque es hablado. La lengua que usará existe con anterioridad a su propia existencia individual. El proceso de adquisición de la misma implica que habrá de hacer suyo un sistema simbólico que su grupo cultural ha construido a lo largo de su historia.

Es necesario que la escuela preste atención a los usos y formas de la lengua oral con los que los niños se comunican en distintos ámbitos familiares e informales. La espontaneidad les ha bastado para cubrir un amplio espectro de necesidades comunicativas y, aunque hayan tenido oportunidad de tomar contacto con los registros formales de la oralidad, en raras ocasiones se han visto en situación de hacerlos suyos.

Todo el bagaje comunicativo implícito que suponen estos usos y formas de la lengua oral han de hacerse explícitos en un contexto escolar favorable, por lo que es necesario conocer los distintos hitos en el proceso de aprender a hablar, así como las explicaciones que se han dado al mismo.

También es fundamental dar cuenta de las estrategias necesarias para que los docentes intervengamos certeramente en el desarrollo de este proceso, clave para un pleno ejercicio de la ciudadanía. Proceso que, es bueno recordar, no se agota en la niñez pues aún los adolescentes han de aprender a manejarse en contextos laborales, académicos y sociales más amplios que los de su entorno de infancia.

De todo lo antedicho se ocupa este libro.

Los autores.

Nuestro Propósito

La lectura de este libro le aportará elementos para:

- Identificar las características que asume el proceso de comunicación oral.
- Confrontar los rasgos distintivos de las diferentes teorías que intentan explicar dicho proceso.
- Analizar las etapas involucradas en ese proceso.
- Precisar los alcances y límites de los diversos usos y formas de la lengua oral.
- Tomar conciencia de la importancia de su tratamiento escolar y de los procesos didácticos que optimicen su desarrollo.
- Generar sus estrategias de enseñanza propias, a partir de las propuestas presentadas.

Parte I

1. ¿Qué es el lenguaje? Características funcionales y estructurales

1.1. Características funcionales del lenguaje

Desde un punto de vista **funcional**, el lenguaje se concibe como una actividad humana compleja que asegura las funciones básicas de **comunicación** y **representación**. Estas funciones no se excluyen mutuamente, sino que son simultáneas y complementarias en la actividad lingüística de cada uno de los hablantes.

Si bien tenemos la posibilidad de comunicarnos mediante diferentes sistemas y códigos (gestos, música, plástica, fórmulas matemáticas, químicas, etc.), la lengua es el medio privilegiado y más eficaz para la comprensión y la producción de nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos, deseos, opiniones, así como para la reflexión sobre nuestra propia identidad. La **comunicación** –el intercambio social– es pues la función primaria del lenguaje: permite la conformación de una comunidad, pues contribuye a construir y modificar las relaciones sociales, acompaña su historia y forma parte de su idiosincrasia. A través del lenguaje recibimos y transmitimos informaciones de muy diversa naturaleza e influimos sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. Pero el lenguaje no sólo posibilita la comunicación interpersonal. Mediante el lenguaje interior, nos

comunicamos con nosotros mismos, analizamos nuestros problemas, organizamos toda la información disponible, formulamos planes, memorizamos datos; es decir, regulamos y orientamos nuestra propia actividad.

El lenguaje puede desempeñar este papel como sistema fundamental de la comunicación humana gracias al doble carácter convencional y arbitrario de los signos que lo configuran. Nada en el significado "casa" convoca a los fonemas /c/ /a/ /s/ /a/ (para el mismo significado los franceses se valen de los fonemas /m/ /a/ /i/ /s/ /o/ /n/ y los ingleses de los fonemas /h/ /o/ /u/ /s/ /e/). En efecto, para que la comunicación se produzca, es necesario que los usuarios se pongan de acuerdo sobre las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad (objetos y seres reales o posibles, situaciones, sucesos, sentimientos y pensamientos) a los que se refieren esos signos. En tanto exista este acuerdo o convención, puede afirmarse que el lenguaje representa la visión que los hablantes tienen de la realidad. El lenguaje permite configurar mentalmente el mundo que nos rodea, aporta los contenidos, las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos

Así pues, las funciones de comunicación y de representación del lenguaje aparecen estrechamente interrelacionadas y son inseparables la una de la otra. El lenguaje se origina por necesidades comunicativas y su adquisición y su desarrollo sólo son posibles a través de la interacción social; pero si deviene en sistema privilegiado de comunicación es debido a su **carácter representativo**, es decir, a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida en mayor o menor grado por todos los miembros de una comunidad lingüística.

De este modo, cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende sólo un repertorio de palabras o un sistema de signos, sino que también se apropia de los significados culturales que estos signos incluyen, es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad. La convergencia de ambas funciones –**comunicación y representación**– en la actividad lingüística tiene numerosas implicancias didácticas entre las que conviene señalar las dos siguientes:

– En primer lugar, el lenguaje es vehículo primordial para construir una representación del mundo más o menos compartida y esencialmente comunicable, es decir, en un instrumento básico para construir el conocimiento, para aprender y para lograr una plena integración social y cultural.

– En segundo lugar, y como consecuencia del papel que desempeña en los procesos de pensamiento, el lenguaje está estrechamente vinculado al dominio de habilidades cognitivas, y habilidades relativas a la planificación y al control de la propia actividad, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento y el registro, fijación y memoria de los mismos.

Desde otra perspectiva, ha de señalarse que el lenguaje se erige en **instrumento de la construcción del pensamiento**, por lo que enseñar a comprender y a producir diferentes discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.

La famosa ciega y sordomuda estadounidense Helen Keller consideraba que su verdadero nacimiento había ocurrido el día en que tomó conocimiento, por primera vez, con una lengua. Una lengua de signos que se le deletreaba en la palma de la mano. Este acontecimiento tuvo lugar a la edad de siete años. Ella recordaba vagamente y de manera incompleta sus experiencias de vida anteriores a ese momento. Gracias al lenguaje pudo incorporarse velozmente a un mundo complejo y tuvo la posibilidad de recordar, imaginar y compartir. El desarrollo del lenguaje le permitió un pensamiento más flexible, orientado a la planificación, la hipotetización y la abstracción.

> *La influencia del lenguaje en la construcción del pensamiento y el círculo que se instaura (desde las primeras fases del desarrollo) entre pensamiento y lenguaje se han convertido hoy en principios institucionales de la teoría del conocimiento* (Simone, 1992: 184).

Si relacionamos el lenguaje con los otros sistemas de comunicación, tendremos que precisar la existencia de dos modelos de organización del pensamiento: uno fundado en la simultaneidad, sin incorporación o con

incorporación escasa de la dimensión temporal; y otro basado en la linealidad, en la articulación, en el análisis, y que se sostiene fundamentalmente en la dimensión temporal. Llamaremos al primero "organización simultánea" y al segundo, "organización secuencial". La manifestación del primero es la imagen, lo visual, la pantalla, y la del segundo, el lenguaje, en especial el escrito.

La diferencia fundamental entre una y otra forma de organización del pensamiento es la idea de "orden". La organización lineal supone un principio de estructuración, de planificación que está ausente o es muy débil en la organización simultánea. ¿Cuál de estas formas de organización del pensamiento es superior? No hay jerarquía entre ellas. La simultaneidad permite la captura holística de una gran cantidad de información de diferente naturaleza sígnica. La linealidad posibilita la recuperación de información con mayor complejidad procesual.

Es necesario, además, recordar que existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y la participación ciudadana. Si bien todos hablamos una lengua, pues somos miembros de una sociedad hablante, no todos tenemos el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarnos eficazmente en diversas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece. Es decir que, además de la habilidad lingüístico-gramatical de interpretar y producir enunciados, el hablante de una lengua ha de contar con habilidades extralingüísticas relacionadas.

1.2. Características estructurales del lenguaje

Además de estas consideraciones funcionales sobre el lenguaje, han de tenerse en cuenta también sus características **estructurales**, es decir, el conjunto de unidades o elementos que lo configuran y las reglas de organización de los mismos. Desde este punto de vista, el lenguaje se define como un sistema de signos interrelacionados, lo cual implica que las leyes de organización de sus partes dependen de las leyes de organización del

todo. En la descripción de las unidades del lenguaje, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por ello, no debe olvidarse que, en último término, el sistema de la lengua se actualiza siempre en el discurso y que, por tanto, todas sus partes se encuentran influidas por la función comunicativa general a la que se ha aludido anteriormente.

Por ejemplo, en los enunciados que siguen, el contenido representado se mantiene constante: "*Yo quiero que usted salga*", "*¡Fuera!*" Sin embargo, la actitud adoptada por el sujeto hablante en cada uno de ellos no es la misma y tal posicionamiento se manifiesta tanto en la elección de la estructura sintáctica como en la incorporación de signos que señalan la entonación.

Sinteticemos lo que hemos expuesto hasta aquí:

- El lenguaje es sistema fundamental de comunicación, en tanto permite construir una representación del mundo más o menos compartida y es, además, determinante para la construcción de saberes y para la plena integración social y cultural.
- A raíz del papel fundamental que desempeña en los procesos de pensamiento, está estrechamente vinculado con el desarrollo cognitivo y con las competencias relativas a la planificación y control de la propia experiencia.
- Es fundamental operar de modo cada vez más complejo con el orden secuencial y el simultáneo de modo de apropiarse cabalmente de las adquisiciones científicas y tecnológicas de la humanidad.

Recomendamos profundizar este tema a partir de las siguientes películas:

El enigma de Kaspar Hauser

Alemania. 1975. Color.

Director: Werner Herzog.

Intérpretes: Bruno S., Walter Landengast, Brigitte Mira, Willy.

Sinopsis: En 1828 es hallado en Nuremberg un ser humano en estado *bestial*, que hasta entonces había vegetado encadenado en un sótano oscuro. A duras penas se mantiene erguido y farfulla sonidos guturales. Con el tiempo toma contacto con el lenguaje, la ciencia, la música y el arte. No puede ser aceptado por la sociedad que lo está educando y es asesinado por su antiguo guardián. El actor Bruno S., que creció entre asilos y prisiones, hace muy creíble al personaje.

Una mujer llamada Nell

EE.UU. 1994. 108 min. Color.

Director: Michael Apted.

Intérpretes: Jodie Foster, Liam Neeson, Natasha Richardson, Richard Libertini.

Sinopsis: Nell ha crecido completamente aislada del mundo en un bello y solitario paraje de las Montañas Azules, en Carolina del Norte, creándose una lengua propia e indescifrable. Un psicólogo y su esposa intentan comunicarse con ella y desentrañar su código particular. La entrañable relación que se establece entre ellos protegerá a Nell frente a la voracidad y ambición de los científicos, que pretenden utilizar a la joven sin tener en cuenta lo que ella realmente necesita.

El niño salvaje

Francia, 1970. 85 min. Blanco y negro

Director: François Truffaut

Intérpretes: Jean Pierre Cargol, Jean Daste, François Truffaut, Françoise Seigner, Paul Ville, Claude Miller, Annie Miller

Sinopsis: El filme parte del caso de un chico de 12 años que ha vivido en estado de naturaleza toda su vida y parece haber perdido completamente la condición humana. (...) El doctor Itard, tratando de demostrar que el chico no es sordomudo ni enteramente irracional, lo toma a su cuidado y trata de educarlo mediante el influjo en su comportamiento: a través de las costumbres, los usos, los gestos del mundo civilizado, Víctor deberá ir conquistando esa condición humana que ha perdido en años de abandono en el bosque.

2. Teorías sobre la adquisición del lenguaje

El proceso que lleva al bebé a transformarse en un hablante competente es complejo. Para quienes se dedican a la enseñanza de la lengua o a tratar los problemas vinculados al desarrollo del lenguaje en el proceso didáctico es imprescindible comprender las dificultades con las que el niño se encuentra a lo largo de ese proceso. De ahí que comentaremos a grandes rasgos las diferentes perspectivas teóricas que han estudiado el tema y sus aportes a la comprensión del proceso de adquisición del lenguaje.

2.1. Teoría conductista, ambientalista o del condicionamiento (Skinner)

Para esta teoría el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían el habla de sus padres, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensa la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. y castiga con la desaprobación todas las formas del

lenguaje incorrecto, tales como enunciados agramaticales, palabras obscenas.

El problema de esta teoría es que no explica, por un lado, la similitud en el desarrollo del lenguaje de todos los niños, aun presentando todos diferentes historias de refuerzo en el ámbito de lo lingüístico; y por otro, cómo es que los niños producen construcciones nuevas que no han sido emitidas antes por los adultos.

A pesar de la inadecuación explicativa de esta teoría, es importante reconocer el papel que desempeña el contexto en el desarrollo del lenguaje.

2.2. Teoría innatista o del dispositivo de adquisición del lenguaje (Chomsky)

Esta teoría, opuesta a la anterior, y que causó una verdadera revolución en la lingüística contemporánea, propone la existencia de una capacidad innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (por sus siglas en inglés), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este input es muy imperfecto; sin embargo, el niño es capaz de generar de él una gramática que genera oraciones bien estructuradas y que determina cuál es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este LAD no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

2.3. Teoría psicogenética o constructivista (Piaget)

Esta teoría se preocupa fundamentalmente por la relación pensamiento-lenguaje. Resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios

cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

La adquisición del lenguaje se alcanza después de haberse logrado cierto nivel de inteligencia sensorio-motriz. Es decir que, antes de la aparición del lenguaje, el niño ya posee una función representativa o simbólica, que es lo que está en la raíz del pensamiento. Esta función simbólica se constituye durante el segundo año de vida, y es en ese período, precisamente, cuando el lenguaje hace su aparición.

2.4. Teoría histórico-cultural o de la interacción social (Vigotsky)

Para esta teoría pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado. El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje cada vez más abstracto.

A lo largo del primer año de vida, lenguaje y pensamiento se desarrollan por caminos paralelos, pero durante el segundo año se inicia un proceso de convergencia que produce un cambio cualitativo en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje; entonces *el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje*. La palabra nueva aparece cuando el niño escucha y observa cómo los adultos emplean ciertos signos para referirse a ciertos objetos, sólo mediante esta actividad posteriormente el niño podrá reproducir el sonido o el signo.

A partir del lenguaje y de la comunicación la cultura se transmite al niño, quien la interioriza y la usa en función de sus necesidades. En este proceso, la interacción social entre el niño y su ambiente contribuye esencialmente al desarrollo cognoscitivo.

2.5. Teoría de la solución de problemas (Bruner)

Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Su teoría sugiere que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo per se; se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con tales presupuestos, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS. Dentro de este LASS sería relevante la presencia del **"habla infantil"**, forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad. Esta manera de comunicarse permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales. Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él.

Para completar la sucinta información provista en este apartado le proponemos la lectura de:

Garton, A. y Ch. Pratt (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós (Capítulo 2: "Explicaciones del desarrollo del lenguaje hablado" y Capítulo 3: "Interacción social y desarrollo del lenguaje").

Sugerimos centre su atención en los siguientes puntos:

- el habla del estilo materno o "lenguaje infantil", sus principales características y el modo como éste influye en el desarrollo del lenguaje del niño;
- la importancia que tienen el modelado y el refuerzo de la madre en la adquisición y el despliegue del lenguaje infantil;
- el papel que desempeñan la experiencia del niño y el contexto socio-cultural en el desarrollo del lenguaje.

3. Etapas en el proceso de adquisición del lenguaje

Abordaremos a continuación el proceso de adquisición del lenguaje a partir del establecimiento y el desarrollo de la comunicación no verbal en las primeras interacciones entre bebé y adulto, en contextos de rutina de cuidado y formatos de juego, hasta el ingreso a la escolaridad.

Generalmente se distinguen dos grandes períodos en el desarrollo del lenguaje: un primer momento –llamado **etapa prelingüística**, que se enmarca en el primer año de vida– en el que se desarrollan los precursores y componentes del lenguaje; y otro –la **etapa lingüística**– que se sitúa entre el año y el año y medio y que comienza con la emisión de las primeras palabras. Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece, tal como se las describe a continuación.

3.1. Etapa pre-lingüística

Denominada también **etapa preverbal**, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria durante la cual el infante emite sonidos onomatopéyicos que alcanzan valor comunicativo según la interpretación adulta.

Durante esta etapa, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y

gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba acompañar siempre con la palabra al gesto y a las actividades habituales.

Esta etapa –que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que esas expresiones vocales son determinantes en el desarrollo posterior de la comunicación lingüística del niño– comprende, a su vez, subetapas o estadios con características particulares.

a) Del nacimiento a los dos meses de edad

Desde su nacimiento, hasta más o menos el final del primer mes, la única expresión audible del bebé es el llanto, que es la primera manifestación sonora puramente mecánica o refleja y, como tal, indiferenciada en cuanto al tono, sea cual fuere la razón del mismo.

El llanto permite al bebé el funcionamiento del aparato fonador, la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal.

Pasado este período, por lo general al inicio del segundo mes, el llanto ya no es un fenómeno o manifestación mecánica e indiferenciada, sino que el tono del sonido cambia con el contenido afectivo de dolor, hambre u otra molestia; es decir, la variación de la tonalidad está relacionada con el estado de bienestar o malestar del bebé. Con el llanto logra comunicar sus necesidades al mundo que lo rodea y, como se da cuenta de que gracias a él sus necesidades son satisfechas, lo usará voluntariamente. La madre puede distinguir adecuadamente este llanto **diferenciado** y reaccionar en consecuencia.

b) De los tres a los cuatro meses de edad

Al inicio del tercer mes el bebé produce vagidos, sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos. Responde a sonidos humanos mediante la sonrisa y, a veces, con arrullos o murmullos. Sus vocalizaciones pueden mostrar alegría o displacer mediante la diferenciación de consonantes.

En esta etapa distingue también las entonaciones afectivas, reaccionando con alegría, sorpresa o temor ante el tono de voz, especialmente de sus padres.

A los tres meses aparece el **balbuceo**, que consiste en la emisión de sonidos mediante reduplicación de sílabas. De esa forma el niño va progresando y aumentando sus vocalizaciones, las que ya se acercan a la palabra y, como tales, van cargadas de intención comunicativa con la madre. Estos variados sonidos vocales y fonaciones próximas a la palabra que el niño dirige a la madre, deben ser atendidos, entendidos, interpretados y contestados por ella de manera reiterativa, estimulando y propiciando así su desarrollo lingüístico.

c) De los cinco a los seis meses de edad

El balbuceo o primer intento de comunicación, que apareció alrededor de los tres meses de edad, se extiende hasta el octavo o noveno mes, progresando en el quinto y sexto mes hacia aquello que se denomina **ecolalia** o "imitación de sonidos". Comienza en forma de **autoimitaciones** de los sonidos que el mismo niño produce, pero más tarde es la repetición de sonidos que el adulto u otro niño produce.

De este modo el niño al sexto mes suele emitir los primeros elementos vocálicos y consonánticos que constituyen un progreso importante con respecto a los gritos y distintos sonidos laríngeos de los primeros meses de vida.

Aquí conviene enfatizar la máxima importancia que tiene el lenguaje materno dirigido al niño durante la mitad del primer año de vida, cuando no solamente conviene aumentar las vocalizaciones, gestos, sonrisas y demás expresiones en el seno del hogar, sino que además es importante que la comunicación verbal sea algo habitual entre los adultos y el niño.

d) De los siete a los ocho meses de edad

A partir de los 7 u 8 meses, debido al desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, el niño "abandona" un poco al adulto e inicia su autoafirmación, basándose en los logros que obtiene con su capacidad

exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno.

En estos meses los intercambios vocales que se dan entre la madre y el niño tienen un carácter de “protoconversación”. Esto es de gran importancia, dado que permite afirmar y mantener el contacto social entre dichos interlocutores y, aunque no se trata de intercambios con contenidos significativos, la estructura del tiempo de los intercambios vocales y su función, basada en los principios de sucesión y reciprocidad, parecen ser ya los de una “verdadera conversación”.

Bruner (1979) señala que, entre los 7 y los 10 meses, el niño va pasando progresivamente de la “modalidad de demanda” a la modalidad de intercambio y reciprocidad en las interacciones madre-niño. Dar y recibir objetos pronunciando el nombre de cada uno –mientras se miran a la cara madre e hijo y miran conjuntamente el objeto– logra multiplicar y enriquecer la aptitud lingüística y comunicativa del niño. Esta “conversación” constituye un buen ejercicio de entrenamiento para el habla, así como para su socialización naciente.

En esta edad el niño realiza múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas y hasta sílabas y diptongos. Estas vocalizaciones próximas a la palabra son las que conducirán pronto al niño a emitir sus primeras palabras. Aquí las vocalizaciones alternantes entre la madre y el niño, permitirán el acceso temprano al lenguaje.

e) De los nueve a los diez meses de edad

En esta subetapa es muy probable que el niño empiece realmente a decir palabras cortas, pero normalmente esto no es más que la repetición de lo que dicen los demás, mostrando de una manera patente la comprensión de algunas palabras y/o expresiones aisladas.

En esta edad el niño manifiesta comportamientos claramente intencionados y, por tanto, inteligentes. La incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación aumenta la destreza de la lengua y de los labios, favoreciendo la vocalización articulada.

El niño muestra especial interés por imitar gestos y sonidos y por comunicarse, lo cual hace que se entregue a repeticiones espontáneas que suelen ser reforzadas por los padres, quienes también imitan y repiten varias veces con él. Sus vocalizaciones son mucho más variadas que en la etapa anterior, contando en su repertorio con tres a cinco palabras articuladas. Pero, dado que el pequeño no dispone todavía de la aptitud necesaria para la expresión oral, se ve obligado a simplificar el lenguaje adulto. Así, por ejemplo, la expresión "aba" del niño, señalando con su mano la jarra sobre la mesa, corresponde a la frase: "Dame agua, mamá", que inaugura el mandato materno por el cual ingresa al mundo social, convencional, reglado y normativo de la lengua, motivo por el cual se sugiere el acompañamiento gradual y paulatino con intervenciones modélicas oportunas, siempre en un clima donde prime el afecto y la persuasión para promover el desarrollo de las competencias.

f) De los once a los doce meses de edad

El niño de once meses cuenta en su repertorio lingüístico con más de cinco palabras. A esta edad el niño emplea idénticas palabras que el adulto, pero no les otorga el mismo significado. Sin embargo, a medida que va progresando en este proceso, los significados que va atribuyendo a las palabras se van aproximando a los significados convencionales.

Estas simplificaciones del lenguaje adulto que se observan en esta edad se deben a que el niño intenta reproducir las palabras del adulto aunque su capacidad expresiva es todavía limitada. (Ejemplos: sustitución: dice "topa" en vez de decir "sopa"; supresión: dice "opa" en vez de "sopa".)

La articulación de las primeras "palabras" de dos sílabas directas: "mamá", "papá", iniciaría la siguiente etapa denominada **lingüística o verbal**, sustituyéndose progresivamente el lenguaje gestual.

Con respecto a la aparición de la "primera palabra", cabe aclarar que esto depende del momento en que los padres la identifiquen como tal y de lo que entiendan por "palabra", ya que las unidades de significación que el niño emplea se corresponden con segmentos del habla adulta.

3.2. Etapa lingüística

Este período se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito comunicativo. No se puede decir con precisión cuando comienza este período, ni cuando se puede hablar de la "primera palabra". Por eso la fecha de su aparición está diversamente fijada, ya que los estudios al respecto se basan mayormente en las informaciones que dan las madres.

No obstante, la mayoría de los especialistas estiman que, tal vez, el 90 por ciento de los niños dicen sus primeras palabras entre los quince y los dieciocho meses. De allí que la etapa **lingüística** se considera, en forma un tanto amplia, desde aproximadamente el año de edad.

Dentro del período lingüístico se consideran las siguientes subetapas:

a) De los doce a los catorce meses de edad

Durante el primer año de vida el niño ha podido establecer una verdadera red de comunicación gestual, vocal y verbal con la familia. Las primeras expresiones vocales eran simples sonidos con una significación únicamente expresiva.

A partir del año, a veces antes, el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua adulta, es decir las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra –precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación– constituyen un anticipo de la capacidad del niño para utilizar un significante que comunique un significado.

El niño comienza su desarrollo lexical con un repertorio lingüístico de tres a cinco palabras (mamá, papá, tata, etc.). Entre los trece y los catorce meses, el niño inicia la conocida etapa **"holofrástica" (palabra-frase)** – frases de una sola palabra con varios significados– porque, aunque conozca las estructuras que permiten las distintas emisiones, por inmadurez biológica no puede expresar la frase entera. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) se utiliza para comunicar mensajes más complejos que esa palabra,

cuyo significado sólo puede deducirse del contexto en que se produce. (Ejemplo: "abe" significa tanto "abrime la puerta" como "no puedo abrir la caja" o "abrí la canilla".)

Además, en esta subetapa se produce un incremento en la "denominación", pues el niño ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otras próximas a él, y cuando comienza su "conversación" emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: "¡miá, miá!" (mirá, mirá), etc.

El niño comienza a comprender también los adjetivos calificativos que emplea el adulto (bueno, malo, agradable o desagradable). Igualmente comprende la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud.

De este modo el niño, desde los 12 meses de edad, inicia un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres estimulen léxicamente al niño.

b) De los quince a los dieciocho meses de edad

Algunos autores sostienen que en esta etapa surge el habla verdadera y señalan que el niño utiliza palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás.

En algunos niños suele observarse el empleo de algunas frases con dos palabras, aunque la mayoría seguirá empleando una sola palabra para referirse a muchos objetos.

Desde los dieciséis o diecisiete meses hasta los dos años de edad el niño combinará espontáneamente con más frecuencia varias palabras y frases, incrementando el caudal de palabras en su expresión.

En esta edad, la identificación y denominación de objetos, figuras y diferentes partes del propio cuerpo, son ejercicios muy recomendables para el desarrollo del lenguaje verbal del niño.

c) De los dieciocho a los veinticuatro meses de edad

En este momento la mayoría de los niños cuentan con un vocabulario mayor a 50 palabras y logran combinar 2 a 3 palabras en una frase, dándose inicio al **habla "sintáctica**"; es decir, a la articulación de palabras en oraciones simples.

En sus expresiones combinan sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Entre esas clases de palabras suelen establecer las siguientes relaciones: "sustantivo + sustantivo": "zapato papá"; "verbo + sustantivo": "abre puerta", etc. Estas combinaciones se denominan **"gramática-pivot"** pues en las mismas aparecen palabras que siempre ocupan una posición fija, no pueden combinarse entre sí y no pueden emitirse solas. Por ejemplo, si "papá" es una palabra pivot en posición inicial, el niño siempre dirá: "papá auto", papá pelota", etc.; si lo es en posición final, dirá siempre: "auto papá", "pelota papá", etc.

Hacia los dos años el niño posee un vocabulario aproximado de 300 palabras. En sus expresiones suele observarse, también, el inicio de la utilización de los pronombres personales "yo" y "vos" y el posesivo "mi" y "mío". Sus frases expresan intención y acción: "hace lo que dice y dice lo que hace".

Con el surgimiento de la función simbólica, los gestos y las expresiones verbales del niño comienzan a referirse cada vez con mayor frecuencia a realidades más abstractas, por lo que manifiesta interés por escuchar cuentos sobre sí mismo o sobre su familia, en los cuales va captando el sentido de las palabras y oraciones de las narraciones que los padres le brindan.

d) De los dos a los tres años de edad

A los tres años se produce un incremento acelerado del vocabulario, por lo que el niño alcanza un promedio de 900 palabras, y a los tres años y medio, 1200 palabras. Ya se emplean verbos auxiliares "haber" y "ser"; el determinante y las proposiciones, por lo que el lenguaje se vuelve comprensible, incluso para personas ajenas a la familia.

e) De los cuatro a los cinco años de edad

A los cuatro años de edad el niño domina virtualmente la gramática, pero comienza a expresarse de acuerdo con un estilo "retórico propio". Las frases son más largas y complejas.

Una de las consecuencias de esta sistematicidad gramatical es el fenómeno de las **"sobregeneralizaciones"** o **"sobrerregulaciones"**. De este modo cometen errores que antes no cometían. Por ejemplo, si en etapas anteriores pronunciaban correctamente las formas verbales "vino", "hizo", empiezan a construir las formas irregulares de esos verbos empleando las formas "vinió" e "hició", a la manera de "pidió" o "salió". Esto, que puede parecer un paso atrás en el desarrollo, se interpreta como un indicio de que el niño ha penetrado con éxito en la indagación de las reglas sintácticas.

f) De los seis a los siete años de edad

Aunque el desarrollo del lenguaje continúa hasta los diez o doce años, los aspectos más importantes se han adquirido al momento del ingreso a la escolaridad. En esta etapa los niños no presentan dificultades para comprender ni expresarse en forma descontextualizada. Son capaces de narrar historias inventadas, organizar una serie de acontecimientos pasados, darles un tratamiento lógico y explicarlos según las convenciones lingüísticas formales. Utilizan habitualmente oraciones compuestas, coordinadas y subordinadas, aunque pueden presentar problemas de conectividad o de concordancia.

Este recorrido demuestra que es muy importante la investigación del lenguaje oral desde el punto de vista de la enseñanza, pues muchas veces la transmisión lingüística por parte de los adultos puede obturar la comprensión de los niños si se opera con aspectos del lenguaje aún no desarrollados.

Sugerimos profundizar el desarrollo de los procesos de adquisición del lenguaje que aquí se han expuesto, leyendo el texto de S. Pinker, *Bebé nace hablando - describe el cielo*. Utilice ese corpus teórico para poder realizar las actividades que a continuación se le piden:

Observe y grabe durante diez minutos la "conversación" habitual entre una madre y su bebé de once a doce meses en situaciones como el baño, el cambio de ropa, el juego, etc.

Luego confronte lo siguiente:

- La forma en que la madre estimula el lenguaje del niño y la respuesta que obtiene.

- Las diferencias que encuentra entre la forma en que la madre habla con el niño y la manera en que lo hace con cualquier adulto en cuanto a tono, extensión y tipos de enunciados que utiliza, tipos de palabras que predominan.

Pase unas horas con un niño que sólo esté en condiciones de decir palabras sueltas. Anote todos los significados que usted crea que da a cada palabra. Entreviste a la madre y pídale una lista de las palabras que sabe el niño y los sentidos que atribuye a cada una. Analice las estructuras gramaticales que el niño pretende expresar con una sola palabra. Extraiga conclusiones.

Entreviste a niños de 4 y 5 años con la propuesta que desarrollen una historia a partir de una secuencia de viñetas. Graben y transcriban las producciones y analicen el léxico, las estructuras y las convenciones utilizadas.

4. La comunicación oral

Como ya señalamos, el lenguaje es una facultad humana que nos define como especie por su carácter lingüístico, social y psicológico. En tal sentido, el **lenguaje oral** constituye el modo "natural" de manifestación verbal. Es decir que se define como el medio de comunicación humana a través de signos verbales, que se producen mediante un aparato fonador y que se percibe a través del oído. La lengua oral es, pues, fono-auditiva.

Pero, a pesar de que el lenguaje oral sea el medio de comunicación natural del ser humano, es imprescindible la existencia del entorno verbal para su desarrollo y para la adquisición de un sistema lingüístico determinado. De este modo, si un niño no crece en un medio lingüístico, no desarrollará su lenguaje. Recordemos a los famosos niños lobo.

La comunicación oral es, pues, uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de intercambios se vehiculizan por esta vía. Por lo tanto, se constituye como un comportamiento generalizado e insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social.

La oralidad conforma una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates).

Además de estos rasgos esenciales, podemos señalar las siguientes características de la lengua oral:

- Es **efímera**: desaparece en el mismo instante de su producción (salvo en las grabaciones) y no existe la posibilidad de volver hacia atrás y

repetir exactamente lo dicho, pues la situación comunicativa cambia.

- Es **básicamente heterogénea:** se manifiesta en variaciones geográficas (variedades diatópicas), socioculturales (variedades diastráticas), situacionales o registros (variedades diafásicas) y debido al discurrir de los años (variedades diacrónicas); de ahí su gran riqueza.

- Se vale frecuentemente de **palabras con valor "deíctico"** (señalador), tales como "aquí", "eso", "usted", "ahí", etc. Que sólo podrán entenderse si se conoce el lugar en el que se encuentra el oyente.

Al respecto, la Prof. Hospitalé refiere:

> *El código oral está constituido, en realidad, por un conjunto de códigos, unos paralelos y otros complementarios o sucesivos, llamados "variedades lingüísticas", que forman la realidad múltiple y flexible del idioma. Se destacan entre ellas las variedades históricas o diacrónicas, que son los estadios por los que la lengua ha pasado a lo largo de su evolución (la lengua del S. XII, del S. XVIII, del S. XX. etc.), las variedades dialectales o diatópicas, hablas características de una zona geográfica a las que también se les llama dialectos (castellano, andaluz, canario, mejicano, etc.), las variedades propias de un estrato social o cultural llamadas también diastráticas (español culto, vulgar, etc.) y las variedades de registro o diafásicas, que son los estilos empleados según el contexto o según los interlocutores (solemne, literario, formal, coloquial, familiar, etc.).*
>
> *Un hablante maneja habitualmente una variedad histórica (la variedad contemporánea), una o dos variedades dialectales (su propio dialecto como "dialecto materno" y, tras la escolarización, el dialecto "estándar"), una variedad propia de su estrato social o cultural (dependiente de su grado de cultura o de su emplazamiento social) y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal). La situación comunicativa en sí, más todos los conocimientos de los hablantes constituidos por lo que saben, lo que*

creen saber y lo que suponen que saben, a los que se agregan el interlocutor y los propios enunciados que componen la comunicación, constituyen el contexto de habla.

La comunicación oral está fuertemente contextualizada, muy condicionada tanto por la situación comunicativa como por el contexto. La adecuación a éste es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en su intercambio comunicativo. El que habla selecciona el estilo que va a emplear, es decir, la variedad de registro adecuada a la situación, y regula su conducta a lo largo del intercambio comunicativo. A partir del contexto se permite emitir hipótesis sobre los mensajes del interlocutor, sobre sus intenciones y sobre los significados. Igualmente, a partir del contexto planifica sus mensajes, negocia y coopera con el interlocutor.

Sin dejar de reconocer las variedades lingüísticas, la escuela deberá proponer, en consecuencia, múltiples situaciones que requieran el uso de las mismas pero, fundamentalmente, de la lengua estándar, lo que permitirá a los alumnos ampliar sus posibilidades de comunicación y comprensión.

En el uso ordinario de la lengua, el término estándar alude a la idea de modelo, de tipo, pero también hace referencia a lo que se considera normal, a lo que está generalizado. Para muchos lingüistas, especialmente sociolingüistas, la designación lengua estándar tiene el sentido, coherente con el primero de la lengua común, de variante de prestigio usada por una comunidad de habla, que trasciende las diferencias geográficas y provee una modalidad unificada que puede ser usada por los medios de comunicación y por la escuela. Dentro de esta concepción, una variante sin prestigio, como la que generalmente se utiliza en las zonas rurales y en los sectores socialmente bajos de las ciudades, es llamada no estándar e, incluso, sub-estándar, con una evidente connotación peyorativa.

La lengua estándar parece estar representada, por tanto, por un dialecto particular, que por lo general es el sociolecto alto de una zona geográfica determinada, en un estilo específico, el de mayor

formalidad. Este sociolecto ha sido privilegiado, seleccionado entre otros posibles, de una forma natural y espontánea en unos casos, o deliberadamente en otros, y cuenta con la aceptación de la comunidad en general, que lo reconoce como su mejor tarjeta de presentación en situaciones formales. En otras ocasiones, la noción de lengua estándar se asocia e incluso llega a identificarse con el patrón establecido por las formas correctas, tal como son prescritas por la ortografía para el uso escrito.

(...)

En el caso del español, que es la lengua nacional de una veintena de países, proponer como estándar general la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico. Junto a su independencia política, cada nación tiene, o se supone que tiene, autonomía cultural, lo que justifica aceptar la idea de que, en ciertos aspectos, la lengua estándar de un país puede, y debe, ser diferente a la de los otros. Hay que entender que la lengua española es patrimonio de todos y dentro de su unidad fundamental alberga una extensa variedad, porque debe tener la amplitud suficiente y la capacidad necesaria para permitirles a sus usuarios manifestarse exactamente como son, con su particular personalidad cultural y con la nacionalidad que les corresponde (Alba Ovalle, 2001).

La autora aporta ejemplos que permiten diferenciar la lengua estándar de cada país, tales como:

República Argentina y Chile: *auto;*

Madrid: *coche;*

México, Puerto Rico y República Dominicana: *carro*.

4.1. Oralidad coloquial y formal

> *Entendemos por lenguaje coloquial el habla tal como brota, natural y espontáneamente, en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas (Beinhauer, 2000: 5).*

Para Briz (1996) el uso coloquial del lenguaje es un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación en el que reconocemos los siguientes rasgos, además de los ya señalados para la lengua oral:

- Campo o tema no especializado.
- Propósito comunicativo socializador con saberes y experiencias compartidos.
- Relación informal entre los interlocutores.
- Faltas de concordancia, oraciones suspendidas, paréntesis sin conexión gramatical.
- Redundancias, pleonasmos1, enumeraciones.
- Modismos, juramentos, insultos, fórmulas de cortesía.
- Elipsis2.
- Intensificadores3 y atenuantes4.
- Vacilaciones fónicas.

La configuración discursiva paradigmática de la oralidad coloquial es la **conversación**.

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo ha permitido que, en la actualidad, el habla pueda circular ajustándose a los

rasgos antes mencionados, sino que se abren otras posibilidades. Por ejemplo:

Oralidad directa	Oralidad diferida
- Teleconferencia - Conversación telefónica - Chat de voz, con o sin imagen - Radio y TV en directo	- Radio y TV pregrabada. - Audio o video que se envía a familiares o amigos

Otras prácticas discursivas orales, que se alejan de las situaciones prototípicas, se caracterizan por el uso de registros lingüísticos más o menos formales y dependen de las relaciones que se crean. Por ejemplo:

- entrevista
- consulta médica
- debate, discusión pública
- examen oral
- declaración pública
- conferencia, discurso
- sermón
- reunión de trabajo
- interrogatorio

En estos ejemplos se advierte que los interlocutores están obligados a usar fórmulas respetuosas, saludos, presentaciones, a organizar sus intervenciones de manera más reglamentada y a estructurar con más cuidado sus exposiciones.

Evidentemente, esta presentación de discursos orales formales pone en evidencia que los ámbitos y relaciones personales y sociales no son los únicos en los que los alumnos se desenvolverán autónomamente y resolverán los problemas concretos de comunicación en el día a día. Cada vez más los intercambios lingüísticos, sobre todo profesionales, conllevan la necesidad de usar el registro formal, tanto en el campo laboral como en el público o en el educativo.

4.2. Oralidad y escritura

Muchas de las prácticas discursivas orales mencionadas cuentan con el apoyo del soporte escrito. A veces este soporte es previo y en otras ocasiones, posterior. Un ejemplo de la primera situación es la **conferencia**, pues previamente se la escribe o, por lo menos, se elabora un guión. Para la segunda situación podemos poner como ejemplo la **entrevista** escrita, que previamente ha sido grabada.

Sin embargo, la oralidad fue, durante mucho tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres, así como de transmisión de conocimientos y tradiciones. Hoy, todavía, hay sociedades que se comunican exclusivamente mediante la lengua oral. Sin embargo, la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene. Como está despojada de una serie de características que provienen del sonido (por ejemplo la entonación, el ritmo, las pausas y otros que forman parte del sistema de la lengua) se interpreta como lo perfecto, y la oralidad como lo imperfecto, problemático y difícil de estudiar.

En relación con la supuesta imperfección de la oralidad y lo acabado de la escritura, deberíamos decir que los inacabamientos, titubeos, repeticiones, etc. que aparecen a primera vista como apuros o descuidos de la producción oral espontánea pueden ser más bien reveladores de funcionamientos esenciales de la misma.

Debe destacarse que la oralidad es, ante todo, una forma de comunicación. En las sociedades letradas es posible distinguir entre

oralidad primaria y **oralidad secundaria** (Ong, 1996). La **oralidad primaria** es propia de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Por contraste, la **oralidad secundaria,** para su existencia y funcionamiento depende de la escritura y la impresión.

La **oralidad primaria** es "un habla ritualizada, un lenguaje tradicional que de alguna manera se hace formalmente repetible como un ritual en el que las palabras permanecen en un orden fijado" (Havelock, 1986). Esto determina una sintaxis particular con ausencia marcada de proposiciones subordinadas y abundancia de conectores coordinantes.

La **oralidad secundaria**, más deliberada y formal –basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso– hoy resurge mediante el teléfono, la radio, la TV y los nuevos medios electrónicos: videojuegos, realidad virtual y otras simulaciones computarizadas. El mismo Ong señala que las culturas exclusivamente orales carecen de procedimientos de tipo científico, pues las producciones orales se rigen por patrones orales aglomerados antes que analíticos. La retórica, por ejemplo, aunque de la incumbencia del habla, surge por imperio de la escritura.

Para cerrar este apartado nos referiremos a las diferencias entre el discurso oral y el escrito:

Lengua oral	Lengua escrita
Marco relacional compartido.	El marco relacional debe construirse en el texto.
Evanescencia.	Permanencia.
Uso de gestos y mímica como componente natural y posible.	Ausencia de gestos y mímica.
Posibilidad de controlar la comprensión a través de preguntas.	Imposibilidad –por lo menos inmediata– de controlar la comprensión.
Presencia de reiteraciones.	Reiteraciones escasas o inexistentes.
Abundancia de detalles. Repeticiones, digresiones.	Precisión y concisión. Ausencia de redundancia.

Por sobre estas diferencias, que en la oralidad secundaria se hacen menos tajantes, debe señalarse que la escritura está siempre indisolublemente relacionada con el empleo de tecnología: lápiz, papel, máquina de escribir y computadora.

Un gran número de autores analizan los cambios tecnológicos en relación con la escritura a lo largo de la historia y coinciden en distinguir tres etapas o estadios sucesivos. Para Lévi (1998) estas etapas son: **oralidad**, **escritura**, **cibercultura**; para Débray (1994), **escritura** (logosfera), **imprenta** (grafosfera), **audiovisual** (videosfera) y **mediasfera** (esfera mediática); para Poster (1995), **comunicación cara a cara**, **intercambios escritos**, **intercambios mediados electrónicamente**, y para Simone (2001), **escritura**, **imprenta**, **audiovisual** (radio, televisión, Internet).

Tales etapas, presentes en simultaneidad en la cultura contemporánea, plantearían conflictos que deben ser abordados por la escuela, tal como lo plantea Rodríguez Almodóvar (1994):

El apasionante conflicto entre oralidad, escritura e imagen no deja de producir importantes materiales para la reflexión, y ha alcanzado en los últimos tiempos lo que podríamos denominar una

tercera fase. La primera fue la que tuvo lugar con la aparición de la escritura; la segunda, con la de la imprenta. Esa tercera dimensión es el salto, más o menos directo, de algunas historias de tradición oral al cine y a otros medios audiovisuales. (El paso intermedio por la imagen fija, las ilustraciones, puede considerarse como complementario de la escritura, o a la inversa.)

Por resumir esta cuestión tangencial, aunque muy importante, mi opinión es que no debemos descartar la formación caótica de los medios audiovisuales como instrumento de liberación, pues considero que el verdadero peligro no está ahí, sino en no saber cómo se ocupa el vacío generado por la turbulencia extrema que adquieren en ellos los textos. Ni qué decir tiene que es la escuela, la educación, la que ha de transformarse radicalmente si quiere acompañar a las nuevas generaciones en sus prematuros descubrimientos de la pluralidad, la polisemia, la ambigüedad, la equivocidad y, desde luego, la manipulación del sentido en las sociedades democráticas. En esta perspectiva, el problema de la juventud actual es, casi punto por punto, el problema de una escuela que no admite la existencia, también turbadora, de unos jóvenes con frecuencia más hábiles que sus profesores en la aplicación de los medios audiovisuales y cibernéticos. En este sentido, el síndrome culturalista de la educación reglada, que tiende a invalidar todos esos saberes instrumentales cuando "descubre" que el sujeto en cuestión tiene graves dificultades para expresarse por escrito "correctamente", en realidad es una señal de alarma sobre la utilidad de todo el sistema educativo.

Para reflexionar sobre los contenidos presentes en este apartado:

1. Trate de establecer semejanzas y diferencias entre los discursos orales arriba mencionados, atendiendo a:

- ámbitos de la vida social en los que circulan
- distancia o intimidad entre los interlocutores
- simetría o asimetría en las relaciones
- improvisación o elaboración previa.

2. Escuche un comentario radial y busque una noticia de algún diario sobre el mismo acontecimiento. Establezca las diferencias entre lengua oral y lengua escrita que resulten de comparar ambas producciones discursivas.

5. La lengua oral en la escuela

Es importante señalar, ante todo, que nuestros alumnos, quienes han crecido en un medio lingüístico determinado, ingresan a la escuela con apropiación oral de la lengua –tal como se expuso en el apartado 4–, pero en su uso coloquial y familiar.

La escuela, entonces, deberá profundizar esos usos e incorporar la **lengua estándar**, incorporación que permitirá paulatinamente a los alumnos acceder a registros más formales de la oralidad.

Sin embargo, no ocurre siempre así. Carlos Lomas (1994:15) señala:

> *en las aulas casi nunca se habla (...) en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.*
>
> *Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y cómo adecuarlos contextura a las diversas*

situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros juegos de lenguaje.

5.1. El tratamiento de la oralidad en la clase de lengua

Recurrimos nuevamente a Lomas (1994:16-17) quien continúa diciendo:

De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible (...) recuperar la palabra en la clase de lengua. Porque si bien es cierto que todos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, no es menos cierto que (...) también somos desiguales en el uso (...) Por todo ello, la educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas. ***Hablar en clase:*** *por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda.*

Un profesor argentino, Bianchi Bustos, afirma que la lengua oral tiene que recibir tratamiento en todos los niveles y ciclos del sistema educativo. En sus palabras:

La tradición oral –o la oralidad primaria, tal como la denomina W. Ong– ha dejado un patrimonio muy rico en mitos, leyendas, cuentos populares, etc. Como señalan muchos investigadores, la oralidad de los niños se parece mucho a la oralidad primaria de las culturas no alfabetizadas formalmente.

Trabajar y comprender los problemas de la oralidad primaria nos posibilita estudiar mejor las dificultades de la lengua escrita.

(...)

Teniendo en cuenta (...) los usos sociales de la lengua oral y escrita en nuestra cultura, los aportes de las disciplinas lingüísticas y las contribuciones de la didáctica de la lengua podrían plantearse los siguientes propósitos para la enseñanza en el área.

Si el propósito final que se persigue es que los estudiantes se transformen en escuchas activos y críticos de los mensajes orales de circulación social y hablantes capaces de adecuar las variedades de la lengua oral a las circunstancias de comunicación, la institución educativa necesita dar oportunidades para:

1. *Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar.*
2. *Producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según la situación comunicativa o contextos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplea.*
3. *Reflexionar sobre el significado sociocultural del lenguaje manifestado en costumbres, ritos, ceremonias, instituciones, opinión pública, sobre su función determinada –informar, recrear, persuadir, agradecer– y sobre su forma (gramática y vocabulario) en diversas situaciones comunicativas.*
4. *Observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas diferentes y no deficitarias del*

lenguaje, en los medios de comunicación, los ámbitos de trabajo y recreación, la familia, el vecindario, otras comunidades. Producir textos orales en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, reflexionando su adecuación a la circunstancia comunicativa, evaluando la necesidad o no de realizar modificaciones en los planos semánticos, morfosintácticos y fónicos.

5. *Como señala María Victoria Reyzábal (1997:134), otro objetivo tiene que ver con "expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras morfosintácticas, en las estructuras textuales, en el uso del léxico, etc.).*

Lo que se pide es que se potencie el uso de la lengua oral y la reflexión sobre ese uso. Para ello, la comprensión y la producción de discursos orales que propiciemos deberían estar enmarcadas en situaciones reales o verosímiles de comunicación, globales, que otorguen sentido a la reflexión de las unidades menores.

Cuando nos referimos a situaciones globales de comunicación, reales o verosímiles, queremos decir que las mismas forman parte de la construcción y modificación de las relaciones sociales establecidas en diferentes ámbitos (la escuela, la familia, el uso del tiempo libre, el trabajo, etc.). Esto hace que procuremos comprender el sentido de las diferentes actividades comunicativas, sus propósitos, sus contenidos, su estructura, para dar cuenta del tipo de interacciones comunicativas que ocurren en cada una de ellas y el tipo de discurso que se genera.

Estas cuestiones, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de disponer de un marco de referencia que nos permita analizar los hechos comunicativos mediante el que podamos entender qué hacemos al hablar y qué tipos de discurso oral empleamos. Es decir, necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase,

a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados y a establecer los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser empleados en cada caso. Una reflexión sobre las propuestas procedentes de la etnografía de la comunicación podría constituir un punto de partida interesante para planificar el trabajo de lengua oral en el aula (Tusón, 1991; Nussbaum, 1991).

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos (Miret, 1993:58).

Ese marco de referencia que propone Miret, es desarrollado por Amparo Tusón con extraordinaria pertinencia.

Ella plantea que la reflexión debe comenzar abordando el análisis de los hechos comunicativos que ocurren en el aula. Por lo que el aula ha de concebirse como un lugar donde se **habla.** En ese contexto las unidades de análisis serán los eventos comunicativos que se van sucediendo en la cotidianidad: exposición de un tema, preguntas sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etc.

Sostiene, siguiendo a Dell Hymes, que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: **situación**, **participantes**, **finalidades**, **secuencia de actos**, **clave o tono**, **instrumentos**, **normas** y **género**.

***Situación**: la situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. Asimismo, la situación constituye el espacio psicosocial de la interacción, ya que específica la organización del tiempo y del espacio y proporciona una*

atmósfera especial, propicia o no, para cada tipo de intercambio comunicativo.

[...]

***Participantes**: Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (estatus, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).*

En el aula, estudiantes y profesores pueden establecer configuraciones diversas: profesor-grupo clase, profesor-estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiante-grupo clase, estudiante-estudiantes, estudiante-profesor, etc. Por otro lado, podemos observar que tanto los alumnos como los profesores pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar, como transmisor de conocimientos, regulador de actividades, "corregidor", evaluador, consejero, confidente, sancionador, etc. Los estudiantes, por su parte, pueden actuar como aprendices, receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, transgresores, protagonistas de ciertas actividades, etc. Lo que es importante señalar es que todos estos papeles llevan consigo "formas de hablar" peculiares, y, muchas veces, el cambio de un papel a otro se señala, simplemente, por un cambio de estilo o registro discursivo.

***Finalidades**: Bajo el rótulo de "finalidades" se incluyen tanto las **metas**, es decir, los objetivos de la interacción, como los **productos**, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.*

Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes y, sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario, en la misma interacción puede producirse una tensión o, incluso, un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes. Lógicamente, existen otras posibilidades, como que los objetivos de los participantes coincidan y el producto sea el

deseado por todos, o que sólo uno de los participantes "se salga con la suya", etc.

(...)

Cabría preguntarse si esas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes –y qué sucede cuando no es así–, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad –o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras–, porque a veces el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como éstos.

***Secuencia de actos**: La secuencia de actos se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/los tema/s.*

(...)

La secuencia de actos no será la misma si planteamos una actividad de grupo seguida de una puesta en común, que si realizamos un debate, una sesión de preguntas-respuestas-evaluación, etc.

(...)

***Clave**: La clave es el tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.*

En el aula, según el tipo de actividad, el tono puede ser más o menos formal. De hecho, se puede producir desde una conversación espontánea, informal, por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos no estrictamente académicos con uno o varios estudiantes, hasta piezas discursivas con un grado de formalidad relativamente alto, en exposiciones, en algunas regulaciones de determinados comportamientos o actividades, etc.

[...]

***Instrumentos**: Este componente incluye el canal, que en el caso del discurso oral es audiovisual; las formas de hablar, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los elementos cinésicos y proxémicos que intervienen junto con la producción verbal.*

[...]

Una exposición formal o una entrevista a un personaje del mundo de la cultura, por ejemplo, exigirán el uso de la variedad estándar, mientras que para un comentario de tipo personal o para entrevistar a un cantante de rock puede resultar mucho más apropiado utilizar un registro más coloquial o un dialecto determinado. El uso de la normativa oral y el de los usos más cultos quedan, pues, situados en el lugar que les corresponde. Esta manera de plantear el discurso oral permite ver el interés de adquirir esas formas de hablar más formales porque son las adecuadas para determinadas situaciones de comunicación.

También es importante señalar que la alternancia de una variedad a otra (la producción de una frase coloquial dentro de un discurso formal o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto) pueden funcionar como recursos estilísticos que cumplen efectos retóricos muy interesantes: relajar el ambiente, mostrar acercamiento o distancia, señalar que lo que se dice es una ironía, etc.

Por otra parte, este componente nos permite reflexionar sobre los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, valor de las pausas, etc.) y sobre los aspectos no verbales de la comunicación (gestos, miradas, movimientos corporales), de entre los que también hay que seleccionar aquellos que son más apropiados para cada tipo de comunicación.

***Normas**: Las normas pueden ser tanto de interacción como de interpretación. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra), si se puede o no*

interrumpir a quien está hablando, etc. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho; son los mecanismos en que se basan la cortesía y las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.

En el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad: clase magistral, trabajo en grupos, puesta en común, flujo de ideas, etc. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial (...)

***Género**: El género se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, etc. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, directiva, dialogal, etc., de entre ellas puede predominar una, la más característica de cada tipo de interacción. Así, en una conversación predominará el tipo dialogal, pero puede haber secuencias narrativas o expositivas, etc.*

Se puede decir que estos componentes aparecen en cualquier hecho comunicativo; sin embargo, en cada situación concreta uno de ellos puede sobredeterminar y condicionar el carácter de los demás. Por ejemplo, la selección de un tema concreto puede determinar qué papel adoptarán los participantes, cuál será el tono de la interacción, etc.; si la interacción se produce en un lugar como una discoteca a las dos de la madrugada entre adolescentes amigos, la configuración de los componentes será muy diferente a si la interacción se produce en el despacho del director de un instituto entre uno de esos jóvenes y el mismo director, etc. (Tusón, 1994:36-38).

Pero no sólo habremos de ocuparnos de los usos orales en clase. El tratamiento de la oralidad en el área de Lengua ha de basarse en otros pilares fundamentales: **la observación de los usos orales que tienen lugar**

en los distintos entornos de la comunidad, en los medios de comunicación, etc.

Se sugiere una lectura atenta del siguiente fragmento:

Una sonoteca para las clases de lengua

De la misma manera que los centros escolares cuentan con una biblioteca de uso común para profesores y alumnos, cada centro debería disponer de un banco de material oral auditivo y audiovisual. Este banco debería estar constituido por todo tipo de documentos auténticos utilizables en los distintos niveles educativos. La posibilidad de explotación dependerá más de los objetivos que se persigan que de la complejidad del documento. Podemos, por ejemplo, visualizar un debate de temática muy sofisticada para estudiar los mecanismos de toma de palabra o bien las distintas variedades dialectales, sin abordar el objeto de discusión.

Construir una sonoteca no es una tarea difícil, aunque requiere un mínimo de infraestructura. Para el registro de la voz, existen en el mercado numerosos tipos de aparatos, desde los más pequeños y simples hasta los más complicados. Para el uso escolar, es suficiente contar, en primer lugar, con un número suficiente de pequeños aparatos que permitan su distribución en el aula para grabar simultáneamente, por ejemplo, el uso oral de distintos grupos de alumnos; en segundo lugar, es importante disponer de uno o varios magnetófonos que cuenten con un buen sistema de reproducción y que permitan regular el grado de rapidez de la palabra de manera que, en caso de querer realizar transcripciones, este mecanismo permita entender los fragmentos que presenten dificultades de audición.

[...]

Distinguiremos, sobre la base de su origen, tres tipos de documentos: los documentos producidos por los medios de comunicación, los documentos obtenidos en el entorno escolar y los documentos recogidos en el ámbito escolar.

Los documentos de los medios de comunicación –radio y televisión– pueden ser obtenidos con facilidad si los profesores del área de lengua o incluso los alumnos acuerdan encargarse de su recolección. El muestrario debería contener desde los más formalizados y previsibles en cuanto a contenido y desarrollo –los noticiarios– hasta los más espontáneos –las tertulias, que tanto se han puesto de moda últimamente– pasando por los debates y concursos cuyas normas de interacción están más reglamentadas. La comparación de los tipos de discurso que se producen en uno y otro medio puede ser interesante para mostrar la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación. La grabación, a través de un aparato supletorio, de distintos tipos de conversaciones telefónicas –demanda de información, reservas de plazas, intercambios entre familiares y amigos, etc.– puede dar lugar también a numerosas actividades, tales como estudio de los rituales de inicio y final, preliminares para abordar el tema, formas lingüísticas y paralingüísticas de la modalización (uso del condicional, entonación, etc). La comparación de conversaciones telefónicas y conversaciones cara a cara puede también ilustrar la importancia de los recursos no verbales en la interacción, así como las estrategias para suplir la ausencia de contacto visual.

[...]

Los materiales orales del entorno serán sobre todo de tipo auditivo a causa de las dificultades que comportan las grabaciones audiovisuales en exteriores. Sería interesante que en las aulas se elaborara una lista de los tipos de intercambios más frecuentes en el ámbito social en que se halle cada centro escolar, teniendo en cuenta, claro está, las edades de cada grupo de alumnos y las actividades de su vida cotidiana. La grabación de breves intercambios verbales en los comercios, en los centros de la administración pública, en los centros de recreo, en la familia o entre los amigos es un trabajo relativamente fácil y, sin duda, muy motivador para los alumnos.

El tercer tipo de documentos, aquellos obtenidos en el ámbito escolar, constituye una de las fuentes más privilegiadas de reflexión sobre el uso de la lengua. Estos documentos pueden obtenerse en los espacios de uso común en cada centro (patio y comedores, por ejemplo) o bien en el interior de las aulas. Los primeros se asemejarán a los documentos de entorno; los segundos reflejarán más lo que ha venido en llamarse interacción pedagógica o interacción en el aula. Éstos pueden registrar los distintos momentos de la vida de cada clase y sus formas organizativas (trabajo colectivo, en grupo, en parejas), así como diferentes tipos de texto según los participantes y las normas de interacción (monologal en las exposiciones de profesores o alumnos; dialogal en el trabajo de parejas o en las actividades de pregunta respuesta; polilogal en los debates y discusiones, en el trabajo de grupo, por ejemplo).

[...]

Las transcripciones son un instrumento fundamental para el análisis de los documentos orales. Su realización, sin embargo, es una tarea laboriosa que no siempre podrá realizarse. Por ello es aconsejable transcribir sólo aquellos documentos –o fragmentos de los mismos– cuya lectura sea de interés para el estudio de algún aspecto concreto. Por otro lado, tampoco es necesario emplear códigos muy sofisticados. Se utilizarán los signos ortográficos habituales y será suficiente señalar los aspectos prosódicos importantes (pausas, entonaciones interrogativas, cambios de tono, etc.) mediante signos ortográficos o marcas sencillas, así como los elementos kinésicos y proxémicos con pequeñas explicaciones. La transcripción de alguna de las propias producciones orales de los alumnos es un instrumento idóneo para la autoevaluación de su competencia comunicativa (Nussbaum, 1994).

5.2. El tratamiento de la oralidad en las otras áreas curriculares

Las consideraciones que se han expuesto permiten reconocer la complejidad del desarrollo de la lengua oral y su relevancia para el pleno ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, sostenemos que la intervención educativa para promover ese desarrollo es obligada en todos los espacios

curriculares –no sólo en el área de Lengua– y compete a todos los docentes, puesto que contribuye a la formación integral del alumno y lo dota de una herramienta imprescindible en su vida personal, escolar y profesional.

> *Dado el carácter "transversal" del lenguaje (éste atraviesa la totalidad de las materias escolares), su carácter estructurador del pensamiento y la función que desempeña en la instauración de las relaciones interpersonales, el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno es tarea de todos los profesores, independientemente de la materia específica que impartan.*
>
> *Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos.*
>
> *Sin embargo, en principio, estos enunciados encuentran un reconocimiento bastante escaso en la realidad de la escuela actual. En investigaciones realizadas en distintas situaciones escolares, los resultados, de hecho, son que, en lo que se refiere a la lengua oral, en la escuela no se ejercitan estrategias específicas de enseñanza; no se elabora ningún proyecto colectivo de enseñanza de las habilidades orales; los profesores presuponen el conocimiento y las capacidades de uso del lenguaje oral por parte de los alumnos en el momento de su incorporación al sistema educativo (en los distintos niveles de escolarización), excepto, llegado el momento de la evaluación final, en los casos en que se ven obligados a renunciar a esta convicción.*
>
> *En conclusión, la lengua oral es contemplada exclusivamente como un medio para canalizar los contenidos y no se tiene en cuenta que no puede haber aprendizaje de contenidos sin un conocimiento amplio (capacidad de recepción y de producción) del instrumento, concretamente de la lengua... (Lugarini, 1995).*

En consecuencia, los docentes –y no sólo los de lengua– habrán de diseñar estrategias de intervención que procuren:

- Proveer modelos adecuados del uso del registro formal en el aula. Favorecer frecuentaciones de los alumnos ante distintas situaciones de habla formal: conferencias, coloquios, foros, debates, asambleas, exposiciones, etc.
- Promover la capacidad de reflexión sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptiva que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.
- Realizar reflexiones escritas sobre las diferencias de registros y las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, para plantearlas en clases en forma oral.

6. Evaluación de la lengua oral

Tradicionalmente la evaluación de la lengua oral se ha centrado más en el resultado final de producción discursiva que en el propio proceso de producción. Así, hemos pedido a los alumnos que prepararan una exposición oral sobre un tema determinado y los hemos evaluado, pero no hemos indagado cuál ha sido su proceso de producción en relación con los parámetros de la situación comunicativa: si ha consultado diversas fuentes, si ha previsto el auditorio al que se dirigía, si ha aportado materiales visuales complementarios, si ha calculado la extensión de su exposición, etc. Es muy probable que, además, no hayamos previsto que era necesario previamente ayudarlos a organizar y relacionar de manera lógica la información que han seleccionado, a hacer guiones, a prever y seleccionar estrategias discursivas que garanticen la eficacia comunicativa de su exposición.

En consecuencia, si evaluamos sólo el producto, nos centramos en las capacidades y conocimientos que nuestros estudiantes ya poseían previamente a la realización de la tarea encomendada; pero no en los que pretendíamos que adquirieran.

Durante la gestión del discurso oral, nuestra intervención tendrá que ser mínima. Resulta mucho más productivo que tomemos nota de los errores cometidos y de las dificultades observadas, así como de los logros comunicativos, para que en un proceso de monitoreo continuo, de carácter formativo, el comentario posterior sobre las notas tomadas pueda ser un valioso instrumento, útil a los alumnos a fin de que tomen conciencia de sus errores y aprendan a superarlos.

Esas notas tomarán en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos, que adaptados a los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo:

- ¿Captan las ideas esenciales de diferentes textos orales y pueden reproducir su contenido?
- ¿Pueden elaborar el resumen de una exposición o debate oral, reflejando los principales argumentos y puntos de vista de los participantes?
- ¿Exponen oralmente el desarrollo de un tema sencillo de forma ordenada y fluida y ajustándose a un plan o guión previo, siguiendo un orden lógico, adecuando el lenguaje utilizado al contenido y manteniendo la atención de los destinatarios?
- ¿Participan activamente en los debates, coloquios o conversaciones que se suscitan en el aula respetando el turno de palabra y escuchando con atención lo que los demás exponen?
- ¿Exponen libremente y sin inhibiciones las ideas, sentimientos y opiniones propios, respetando la libre expresión de las ideas y opiniones ajenas?
- ¿Comprenden la especificidad de las situaciones públicas de comunicación?
- ¿Perciben las diferencias respecto de discursos emitidos en situaciones privadas de comunicación, su estructura y elementos constitutivos?
- ¿Identifican los diferentes tipos de actos de habla y los recursos verbales y no verbales que se utilizan para captar y mantener la atención de la audiencia, influir intelectual y emocionalmente en ella, desarrollar los temas, reforzar la argumentación, etc.?
- ¿Participan como emisores en situaciones públicas de comunicación oral, pronunciando ante la audiencia discursos previamente redactados incorporando los recursos paraverbales y no verbales adecuados a la situación?

Le sugerimos que se reúna con sus colegas docentes y revisen el proyecto curricular de la institución, sus planificaciones, los trabajos prácticos que proponen a sus alumnos, las carpetas y cuadernos de clase.

Adviertan si han tomado en consideración el tratamiento de la lengua oral en todos los espacios curriculares y qué estrategias han previsto al respecto. De no haberlo hecho, comiencen a diseñar un proyecto que tome en cuenta estas cuestiones y que les posibilite entender el proyecto educativo y/o curricular de la escuela como eje vertebrador del qué y cómo enseñar –en este caso, la comunicación oral– en las aulas.

Bibliografía

ABASCAL, M. D. *et al* (1993) *Hablar y escuchar. Una propuesta para le expresión oral en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Octaedro.

ALBA OVALLE, O. (2001) *El español estándar desde la perspectiva dominicana*, II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, Real Academia Española e Instituto Cervantes, en cvc.cervantes.es/.../valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/alba_o.htm.

BEINHAUER, W. (2000) *El español coloquial,* Madrid, Gredos.

BIANCHI BUSTOS, M. (2005) *Propósitos de la enseñanza de la lengua oral en los planes curriculares* en Educ.ar. Espacio de innovación docente. Lengua. weblog.educ.ar/espacio_docente/lengua/archives/000663.php.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

BRIZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco/Libros.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSON (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

CAÑAS, J. (1999) *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*, Barcelona, Octaedro.

CARRANZA, R. y V. SEGUI (2002) *Propuesta para la enseñanza de la lengua oral*, Córdoba, Educando Ediciones.

DEBRAY, R. (1994) *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente.* Barcelona, Paidós.

Del Rio, M. J. (1993) *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE/Horsori.

García-Caeiro, I. *et al* (1988) *Expresión oral*, Madrid, Alambra.

Garton, A. y Ch. Pratt (1991) "Explicaciones del desarrollo del lenguaje hablado" e "Interacción social y desarrollo del lenguaje" en *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós.

Havelock, E. (1996) *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós.

Hospitale, A. (2000) "La competencia comunicativa: eje transversal en la experiencia de áreas integradas", en Revista *Tiza y Pizarrón*, Año 2, vol. 1, Nº. 3, Uruguay, ANEP, www.cep.edu.uy/reddeenlace/TizayPizarron/RevMtros100/RevMaestros100.htm.

Juárez Sánchez, A. y M. Monfort (1992) *Estimulación del lenguaje oral*, Madrid, Santillana.

Lévy, P. (1998) "Sobre la Cibercultura", *Revista de Occidente*, Nº 206, junio.

Lineros Quintero, R. "La comprensión y expresión de textos orales", en www.contraclave.org/lengua/textosorales.pdf.

Littlewood, W. (1994) *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Paidós.

Lomas, C. (1994) "Usos orales y escuela" en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación* Nº. 12.

Lugarini, E. (1995) "'Hablar y escuchar'. Por una didáctica del 'saber hablar' y del 'saber escuchar'" en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación* Nº. 14.

Magadan, C. (comp.) (1994) *Blablablá. La conversación entre la vida cotidiana y la escena pública*, Buenos Aires, La Marca.

Miret, I. (1993) "La enseñanza de la Lengua en la educación primaria", en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº. 8/9.

Miretti, M. L. (2001) “La oralidad (una práctica olvidada)”, en Revista *Lote* Nº. 16.

Nussbaum, L. (1994) “De cómo recuperar la palabra en clase de Lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación* Nº. 12.

Ong, W. (1996) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Palou, J. y N. Roque (1991) “La evaluación de la lengua oral”, en *Lenguaje y Textos* Nº. 9 (monográfico sobre “Didáctica de la Lengua Oral” coordinado por A. López Valero), SEDLL y Universidades de Las Palmas, de Murcia, de la Coruña y de Barcelona.

Palou, J. y C. Bosch (coords.) (2005) *La lengua oral en la escuela*, Barcelona, Graó.

Pinker, S. (2001) “Bebé nace hablando - describe el cielo” en *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza

Poster, M. (1995) The Second Media Age. London, Blackwell.

Rangel Hinojosa, M. (1977) *Comunicación oral*, México, Trillas.

Reyzabal, M. V. (1997) *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004) *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Salguero Triviño, J. (1993) *En torno al diálogo*, Barcelona, Octaedro.

Simone, R. (2001) *La Tercera Fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.

Tuson, A. (1994) *Iguales ante la Lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº. 12, abril-junio.

Viala, J. P. y P. Desplats (1992) *El rincón de audición*, Madrid, Narcea.

Wigdorsky, L. (2001) *Principios y algunas curiosidades sobre el lenguaje*, Santiago de Chile, Ril.

Yus, F. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*, Barcelona, Ariel.

Parte II

1. Oralidad. Cómo trabajar en el aula la lengua oral

Aprender a conocer y a comprender los complejos mecanismos que subyacen en cada acto de lenguaje, en cada palabra, en cada enunciado, como así también la intencionalidad –oculta o explícita– de cada uno de ellos, es una tarea indelegable de la familia y de la escuela que no se puede postergar ni mirar de soslayo.

En la familia –aunque sea de modo empírico–, el entorno físico y humano configura un contexto cuasi determinante para el sujeto que crece en un ambiente donde se dice, se expresa, se modula y se hace, mientras se piensa y actúa. Todo es pensamiento y si es posible hacer cosas con palabras es porque detrás de cada enunciado hay una intención y una forma de pensar que lo definen y lo hacen posible. Enseñar esta problemática con todas sus variables y estrategias es responsabilidad de la escuela y no sólo del maestro de lengua, sino de toda la comunidad educativa en procura de una comunicación plena, producto de la genuina interacción y acuerdos de sus integrantes.

En toda situación comunicativa –oral y escrita– siempre *hay alguien que desea decir algo a alguien* con el propósito de persuadirlo y convencerlo. Ese objetivo a veces es más o menos explícito; en otras aparece cargado de matices, resonancias, conectores, modalizadores, reforzadores, implícitos, presuposiciones, tono, ritmo, movimiento, proximidad (en la oralidad) y lugar en el sintagma, que lo transforman y posicionan acorde con sus fines persuasivos. De allí la importancia de saber interpretar lo dicho y lo no dicho, tarea –como antes dijéramos– propia de la familia y de la escuela.

En consonancia con el marco teórico ya trazado en la Parte I, iremos esbozando algunas propuestas de trabajo por ciclos y niveles. Esta separación es sólo tentativa y sugeridora, ya que lo ideal siempre girará en torno a una adecuada articulación. Cada adulto mediador –conocedor legítimo del grupo humano al que formar– sabrá cómo ir complejizando y/o adaptando y recreando estas propuestas.

Muchas de estas actividades ya han sido probadas por docentes en ejercicio y por alumnos de los Profesorados en su etapa de Residencia; otras, son ampliaciones y recreaciones que invitamos a compartir.

2. Propuestas por edades de los niños

2.1. Desde el nacimiento hasta el primer año de edad

El sonido del lenguaje, el ritmo de las palabras, siempre tienen que estar revoloteando en el ambiente donde habita el niño o la niña ya sea en forma de expresión oral o musical. Ese “baño de lenguaje” va configurando lenta y gradualmente el reservorio infantil, poblándolo de voces y sonidos. Mientras sucede, ese niño o niña va creciendo en un contexto afectivo en el que la palabra y el enunciado constituyen las reglas básicas de la interacción comunicativa. Con los más pequeños, para ir a dormir, para cambiarlos, para comer, para jugar es importante que siempre esté presente la palabra, el gesto cariñoso, la sonrisa, la explicación y la descripción de cada acto.

El acercamiento al campo de la estética debe comenzar desde temprano, en forma de nanas, de versos repetidos, de juegos lingüísticos. No importa el sentido (las jitanjáforas, por ejemplo, les resultan sumamente placenteras por su sonoridad y ritmo) sino la entonación, la modulación expresiva, el ritmo y –siempre– el clima de afecto y calidez.

Entre algunas de las propuestas, podemos sugerir:

Recitado y canto

Durante la jornada, mientras se realizan distintas actividades, siempre será bienvenida una poesía (recitada o cantada) y será valiosa su repetición y

variada entonación (a veces suave, otras más fuerte y cantarina, etc.), por ejemplo:

En esta propuesta reunimos la tradición con los valores estéticos, el movimiento, la sonoridad, el ritmo y la expresividad; recitada o cantada, la poesía siempre será bienvenida y aportará un mundo placentero de resonancias maravillosas.

Tortita

Tortita, tortita,
tortita de manteca,
mamá me da la teta.
Tortita de cebada,
papá no me da nada.

~

El ovillo

Yo tengo un ovillo
de hilo amarillo,
empieza en la punta,
termina en mi bolsillo.

~

El huevito

(Empezar con el dedo meñique)

Este puso un huevito,
este le echó sales,
este lo cocinó,
este lo revolvió
y este pícaro gordito
se lo comió.

~

Soy chiquito

Soy chiquitito,
no alcanzo a la mesa,
pongo un banquito
y ¡pum! de cabeza.

~

Las hormiguitas

Unas por aquí,
otras por allá,
hormiguitas vienen,
hormiguitas van...

~

Cinco ratoncitos

Cinco ratoncitos
salen de la cueva,
mueven el hocico,
juegan a la rueda.

~

Pepín

A Pepín el pirulero
le hace ruido su sombrero

La naranja y el melón

La naranja y el melón

Un pez

Había una vez un pez
que tenía la cola al revés

que si salta, que si corre
con su carro, muy ligero.
~

se parecen al limón,
el limón y la sandía
se parecen a mi tía.
~

¿Querés que te lo
cuente otra vez?
~

La gallina Bataraza

La gallina bataraza
puso un huevo
en la canasta.
Puso uno, puso dos,
puso tres, puso cuatro,
hasta mañana
a las cuatro.
~

Pepita de ají

Soy chiquitito
como una pepita de ají
pero tengo
un corazón grande
para ¡quererte a ti!...
~

Rimas a la hora de comer (Torres, 2003)

Tetica de leche,
tetica de miel,
besitos pequeños,
para nuestro bien.
~

Abre tus ojitos,
vuélvelos a cerrar,
que mi leche tibia
te va a alimentar.
~

Almohadita de piel
de leche caliente
sabor a pastel.
~

Mi niño feliz está
comiendo
en los brazos de mamá.
~

Mi niño come algodón
de azúcar y papelón.
~

Mi niña de mandarina
come en los brazos de su madrina.
~

Rimas para dormir

Si mi niño se durmiera
yo le daría un regalito,
un pedacito de azúcar
envuelto en un papelito.
~

La cunita viene,
la cunita va,
el niño se duerme
pensando en mamá.
~

Este niño lindo
se quiere dormir,
cierra sus ojitos
y los vuelve a abrir.
~

Este niño lindo
no quiere dormir
porque no le traen
ka flor del jardín.
~

Rimas para el baño

Agüita de mar,
agüita de mar,
María Elisa,
se va a bañar.
Agüita de río,
agüita de río,
María Elisa,
tiene frío.

Agüita de azahar,
agüita de azahar,
María Elisa,
va a descansar.
Agüita de rosa,
agüita de rosa,
María Elisa,
está preciosa.

Juegos verbales

La sonoridad y la modulación resultan claves para que el niño vaya madurando su aparato fonador y al mismo tiempo para que vaya notando las distintas formas de comunicación humana; entre las propuestas sugerimos:

– **Jugar con palabras rimadas asociadas a cosas concretas** (campana con ventana, luna con pluma, etc.) o las propias del campo léxico (familia de palabras con sufijos aumentativos y diminutivos) mesa/mesita/mesón, silla/sillita/sillón, cara/carita/carota, etc.

– **Algunos trabalenguas** (rítmicos) para jugar en cualquier ocasión5:

Tres tristes tigres
trigo tragaron
en un trigal.

~

Pocos copos
Paca come.
Paca pone
pocos copos.

~

El gallo Pinto no pinta,
el que pinta es el pintor,
que al gallo Pinto
las pintas
pinta por pinta pintó.

~

Erre con erre, cigarro.
Erre con erre, carril.
Por la línea de los carros
corre el ferrocarril.

~

Un diablo se cayó al pozo
y otro diablo lo sacó,
y el diablo dijo:
–¡Qué diablos!
¿Cómo diablos se cayó?

~

El hipopótamo Hipo
está con hipo.
¿Quién quita el hipo
al hipopótamo Hipo?

~

Piquito, picotea
poquito a poquito,
pica que te pica
con el piquito.
~

El perro de San Roque
no tiene rabo.
Porque Ramón
Ramirez
se lo ha robado.
~

Roque el perro
corre que te corre.
~

Compré pocas copas,
pocas copas compré;
y como compré
pocas copas,
pocas copas pagué.
~

Habla claro, Clarita,
que yo claro, clarito
aclaro tu clara hablita
¡Clarita!
~

Rita la ratita
ríe redondita.
~

Una chinche chinchuda
se chocó con un chuflín
quedó chata,
pobre chinche
y chistosa echó a reír.
~

Poquito a poquito,
Copete empaqueta
poquitas copitas
en este paquete.
~

Chana chapotea
en el charco chiquito.
¡Que enchastre
Chana!
~

Pedro Pablo
Perez Pereira,
pobre pintor portugués,
pinta paisajes
por poca plata,
para pasear
por Paris.
~

Sisi susurra susurros,
susurrosos,
susurrosamente.
Si Sissi susurrase
susurros sin susurrar
susurrosamente,
sussusurros no serían
susurros susurrosos.
~

Como poco, coco
como,
poco coco compro.
~

El cielo está enladrillado,
¿quién lo desenladrillará?
El desenladrillador
que lo desenladrille
¡buen desenladrillador
será!

~

Chola y Chita
comen panchos
con Cholo y Cacho
en el quincho de Cacho.

~

¿Qué pasa?
Paso a paso repaso,
paso a paso
pasa y repasa.

~

¿Cómo quieres
que te quiera
si el que quiero
que me quiera
no me quiere
como quiero
que me quiera?

~

María Chucena
su choza techaba,
un techador que atento
mirabale dijo:
"¿Qué haces,
María Chucena,
techas tu choza o techas
la ajena?"
"No techo mi choza
ni techo la ajena,
techo la choza
de María Chucena."

~

Ana ama la lana,
la pala, la lata,
asa patatas,
trabaja de azafata.
Mas Ana llama
papa a la lana,
lana a la papa,
lata a la lana.
Ana, Ana,
¡tanta macana aplana!

Aceituna, que estás
aceitunada,
desaceitúnate, aceituna.

~

El perro de San Roque
no tiene rabo
porque Ramón Ramírez
se lo ha cortado.

Tengo una gallina,
pitrinca, pitranca,
piti, bili, blanca.
Si la gallina

~

pitrinca, pitranca

se muriera,

¿qué harían los pollitos

pitrincos, potrancos

piti, bili, blancos?

~

Frida y Francisco

nos ofrecen

con frecuencia frescos

refrescos de frambuesa.

~

Pablito clavó un clavito.

–¿Qué clavito

clavó Pablito?

–Un clavito chiquitito.

~

– **Mientras se cambia al niño, hablarle con cariño y afecto, hacerle preguntas y darle respuestas** (siempre mirándolo a los ojos y en estrecha distancia), por ejemplo:

¿Qué vamos a hacer ahora?

Vamos a cambiar a los pañales porque ... se hizo pis.

Vamos a cambiar a los pañales porque ... se hizo caca.

Vamos a cambiar a ... para que esté limpio.

Vamos a cambiar a ... así está listo para ir a jugar.

Vamos a cambiar a ... así está listo para ir a dormir, ...

Asumir (y hacerle notar) que sus secreciones son naturales, que forman parte de su cuerpo y de su naturaleza humana. Evitar demostraciones de asco o reprimendas por sus necesidades fisiológicas. Existen en el

reservorio popular una serie de refranes o expresiones muy animistas que hacen las veces de conjuro y que bien podrían emplearse, por ejemplo:

Para las paspaduras:

La luna de Dios
por aquí pasó,
el color de Fulano
se lo llevó
y el suyo quedó.

Para aliviar golpes o heridas:

Sana, sana,
culito de rana,
si no sanas hoy,
sanarás mañana.

Para ahuyentar el hipo:

Hipo tengo,
a mi amor se lo encomiendo.
Si me quiere bien,
que se quede con él.
Si me quiere mal,
que me lo vuelva a dar.

– **Jugar con cada parte de su cuerpo dándole el nombre correspondiente**. Con naturalidad y afecto, ayudarle a conocer las partes del cuerpo: nariz, boca, ojos, etc. Señalando, tocando, acariciando y, si es posible, buscando una rima o un canto breve para ir nominando las partes: *aquí está el ojo del piojo / esta es la nariz de la*

perdiz / toco la boca de chichiripoca / aquí el mentón del grandulón / los cachetes del turumbeque / el cabello del niño más bello, etc.

La ballena está llena de…	*Barriguita, barriguita*
¡piecitos!	*dame un beso*
La ballena está llena de…	*que me da risa.*
¡bracitos!	~
La ballena está llena de…	*Mueve la pata*
¡cuellitos!	*perro viejo,*
La ballena está llena de…	*mueve la pata*
¡amorcito!	*como el conejo.*
~	~
Cuando voy	*Mueve la pata*
a casa de Peña	*perro manso,*
con la patita	*mueve la pata*
le hago la seña.	*como el garbanzo.*
~	~

Evitar nombrar ciertas cualidades que atrofian y estigmatizan: es gordito como su hermanito, es lindo como papá, tiene los ojos de mamá, tiene la sonrisa de..., etc., ya que acentuamos ciertos rasgos que terminará asumiendo como propios (ser gordo, petiso, flaco, etc.) y perturbamos su identidad al negarle autonomía (si bien es hijo, hermano y pariente de..., sus ojos son propios, su sonrisa y todo su perfil identitario). Al buscarle afinidad con el resto de la familia, lejos de afirmar su identidad (en definitiva es un acto de afirmación del adulto), lo inhibimos y hasta lo alejamos del calor familiar, ya que terminará aceptando (o aborreciendo) que tales o cuales señales de identidad son así porque son genéticas, heredadas e inmutables (esto genera en ocasiones mucho rechazo, especialmente en la adolescencia).

– **Jugar con objetos y nominarlos, darles identidad para insertarlos en historias de ficción.** El niño y la niña acceden al mundo real a

través de la representación simbólica del lenguaje. De allí la importancia del adulto mediador –en una permanente actitud modélica de buena expresión, modulación y oportuna corrección– para ir ingresándolo mediante el nombre de los objetos más inmediatos y luego ir complejizando hasta llegar a la abstracción (nombrar en ausencia, citar cualidades abstractas, etc.). De los objetos de su entorno elegir uno y con él realizar una breve travesía fantástica: *quién es, cómo es y qué hace*, en una breve secuencia (que hasta puede llegar a coincidir con algunas rutinas del niño o de la niña), por ejemplo:

- Martín / Martina tenía una rana que se llamaba Juana y que saltaba en el Jardín.
- Martín / Martina un día se levantó con cara de enojada y empezó a saltar como la rana Juana.
- Martín / Martina encontró un... redondo redondo que hace piiiiiiiii.
- Martín / Martina se fue a la cama con un pijama de color azul que tenía tul y que hacía cosquillas en la luz...
- Martín / Martina tocó cerquita de la almohada al bichito de luz y los dos empezaron a cantar...
- Martín / Martina acarició la lana de la vaquita enana que hacía muuuuuuu y que quería jugar...
- Martín / Martina tenía un gato flaco que se llamaba Espartaco y que pedía leche a cada rato.
- Martín / Martina compró un loro verde verde verdura que se llamaba Felipe y que repetía ¡qué hermosura, qué hermosura!!!

La etapa animista nos concede la posibilidad de jugar al “como si” dando vida a las cosas y a los objetos (inanimados), situación que hay que aprovechar para el ejercicio lúdico del lenguaje, por ejemplo:

Periquito, el bandolero,

se metió por un sombrero;
(pausa)
el sombrero era de paja,
se metió en una caja;
(pausa)
la caja era de cartón,
se metió en un cajón;
(pausa)
el cajón era de pino,
se metió en un pepino,
(pausa)
el pepino maduró
y Periquito se salvó.
¡Bravo!

– **Nombrar seres y objetos y reproducir sus sonidos invitándolo a que haga lo mismo** (siempre mirándolo a los ojos). Como sosteníamos anteriormente, el ingreso al mundo de las convenciones se realiza de mano del adulto, quien intermedia nominando el entorno hasta lograr – en etapas posteriores y sucesivas– las abstracciones pertinentes. De allí que es bueno relacionar el objeto con el sonido, ya que la onomatopeya es un feliz sustituto que permite un acceso más fácil, inmediato y jocoso, hasta que se va despojando de dicha cualidad para su nominación concreta. Otra alternativa para enriquecer el acercamiento al mundo de los nombres y de las convenciones es la interjección, la exclamación y la diversidad de gestos y posturas, pues no sólo establece una asociación natural entre la cosa y el sonido que produce, sino que también amplía el horizonte de expectativas y permite una mayor expresión y locuacidad. Por ejemplo:

La mosca que zumba zzzzzzzzzz que zumba zzzzzzzz y que hacemos ¡pumba que tumba!!!

La pata Torcuata camina en dos patas y hace cua cua...

¡Ay! Me pinché un dedín ¡con la aguja y el piolín!

Estoy enojado grrrrrrrrrrr y tengo el pelo mojado grrrrrrrr

Estoy contenta jajajaja juijuijui porque vi a la vieja de pico pico cuenta

El mosquito Federico viene volando rrrrrrrrrrrr ¡ay! ¡cuidado! lo haré aterrizar para que no me pueda picar zácate pum pum

La perra Juliana se hizo pis en la cama ¡chas chas a Juliana!

Timi es un perrote grandote grandote que hace GUAUUUU moviendo la cola y el cogote

La gata de Nina hace miauuuu mientras recorre la esquina

La gallina clo clo clo está en el gallinero buscando a sus hijos que muertos de frío le dicen ¡pío pío!

– **Cantar con ritmos variados cambiando el tono:** empezar por un monosílabo (sí, no, etc.) para luego ir incorporando pequeños versos y adecuarlos a distintos estados de ánimo (con humor, euforia, miedo, alegría).

¿Hace calor?

Sí, sí / No, no / mmmmmmmmmmmm (fluctuar los tonos)

¿Me querés?

Sí, síiiii / No, noooooooooo, no, no noooooooooo / Sí, sí síiii

¿Hace frío? / Ayyyyy ¡tapate con la manta de tu tío!

¿Tenés hambre? / ¡Hey! ¡Chupate el dedo grande!

El que se fue a Sevilla perdió su silla

(y el que volvió de una oreja lo sacó)

Uno, dos y tres

de vuelta otra vez....

El lagarto está llorando...

Se puede trabajar con antologías que recuperen las tradiciones (*Mambrú se fue a la guerra*; *La Farolera*; *Arroz con leche*; *El Romancero*; etc.) e ir intercalando y probando distintos tonos para ver los efectos; son juegos lingüísticos interesantes en los que intervienen, además, el cuerpo, el gesto, los movimientos, es decir, entran en juego todos los recursos verbales y paraverbales con la intervención de los receptores según los efectos producidos. Ejemplos:

Las nanas (Federico García Lorca)

A la nana, nana, nana,
a la nanita de aquel
que llevó el caballo al agua
y lo dejó sin beber.
~

A la nana, niño mío,
a la nanita y haremos
en el campo una chocita
y en ella nos meteremos.
~

Las vacas de Juana
no quieren comer;
llévalas al agua,
que querrán beber.
~

Tengo sueño, tengo sueño,
tengo ganas de dormir.
Un ojo tengo cerrado,
otro ojo a medio abrir.
Échate, niño, al ron ron,
que tu padre está al carbón
y tu madre a la manteca,
no te puede dar la teta.
~

Nanas tradicionales

Duérmete, niño,
duérmete ya,
que viene el coco

Pajarillo que está en la laguna,
no despiertes al niño
que está en la cuna.

y te comerá.

– **Cantar canciones de cuna, de juego.** Como la sugerencia anterior, es conveniente recurrir a buenas antologías que compendien la tradición (es una forma de acercar al niño y a la niña al repertorio de la cultura universal); se aconseja consultar *Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas* (Miretti, 2001), de donde se podrán extraer distintas propuestas estéticas estrechamente relacionadas al acervo popular y tradicional a las que se les pueden agregar todas las variantes que las distintas situaciones requieran. Ejemplos:

Nanas populares

Arro rro mi niño,
arro rro mi amor,
arro rro pedazo
de mi corazón.
Este niño lindo
que nació de día
quiere que lo lleven
a la dulcería
Duérmete mi niño,
duérmete mi amor,
duérmete pedazo
de mi corazón
Este niño lindo
que nació de noche
quiere que lo lleven
a pasear en coche.
Duérmete mi niño,

duérmete mi amor,
duérmete pedazo
de mi corazón

~

(Popular)~

Este niño lindo
que nació de noche
quiere que lo lleven
a pasear en coche.
Esta niña linda
que nació de día
quiere que la lleven
a comer sandía.
Ya duérmete niña
que tengo que hacer:
lavar y planchar
y ponerme a tejer
una camisita que
te voy a hacer
y el día de tu santo
te la has de poner.
A la rorro niña,
a la rorro ya,
duérmase mi niña,
duérmaseme ya.

~

Sara G. Martínez Covarrubias

Poemas tradicionales (Federico García Lorca) en lo posible musicalizados

Palomita blanca
que andas a deshora,
el padre está en casa
del niño que llora.
Palomita negra
de los vuelos blancos,
está el padre en casa
del niño que canta.

~

La Tarara

La Tarara sí,
la Tarara, no.
La Tarara, niña
que la he visto yo.
Lleva mi Tarara
un vestido verde
lleno de volantes
y de cascabeles.
La Tarara sí,
la Tarara, no.
La Tarara niña
que la he visto yo.
Luce mi Tarara
su color de seda
sobre las retamas
y la hierbabuena

Ay, Tarara loca.
Mueve la cintura
para los muchachos
de las aceitunas.

~

Los pelegrinitos

Hacia Roma caminan
dos pelegrinos,
a que los case el Papa,
porque son primos.
Sombrerito de hule
lleva el mozuelo,
y la pelegrinita,
de terciopelo.
Al pasar por el puente
de la Victoria,
tropezó la madrina,
cayó la novia.
Han llegado a palacio,
suben arriba,
y en la sala del Papa
los desaniman.
Le ha preguntado el Papa
cómo se llaman.
Él le dice que Pedro
y ella que Ana.
Le ha preguntado el Papa
que qué edad tienen.

Ella dice que quince
y él diecisiete.
Le ha preguntado el Papa
de dónde eran.
Ella dice de Cabra
y él de Antequera.
Le ha preguntado el Papa
que si han pecado.
Él le dice que un beso,
que le había dado.
Y la pelegrinita,
que es vergonzosa,
se le ha puesto la cara
como una rosa.
Y ha respondido el Papa
desde su cuarto:
¡Quién fuera pelegrino
para otro tanto!
Las campanas de Roma
ya repicaron,
porque los pelegrinos
ya se casaron.
Este niño chiquito
no tiene cuna.
Su padre es carpintero
y le hará una.

~

– Cantar y bailar acompañando con palmas.

Similar al anterior, mientras se verbalizan (canto o recitado) poesías se acompaña con palmas o con movimientos corporales.

Dame pan, pan, pan
con quesito, sito, sito
gelatina, tina, tina,
y un besito chiquitico.

Tic-tac, tic-tac
dice el relojito
tic-tac, tic-tac
dando un saludito.

Palmas, palmitas
que viene papá
y trae un perrito
que dice gua, gua.

Palmas, palmitas
que viene mamá,
palmas, palmitas
que en casa ya está.

Palmas, palmitas
que viene mamá,
palmas, palmitas
que en casa ya está.

Poemas y expresiones tradicionales del acervo popular

Pin pin pin,
zaramagatín,
vino la pollita
con su sabanita.
Sábana redonda,
¿de qué calleja?
Esconde la mano
detrás de la oreja.
~

Antón, Antón,
Antón pirulero,
cada cual,
cada cual,
que atienda a su juego
y el que no lo atienda
pagará una prenda,
Antón, Antón....
~

Todos los patitos
se fueron a nadar
y el más pequeñito
se pudo ahogar.
Su madre enfadada
le quiso pegar
y el pobre patito
se puso a llorar.
¡Buaa, buaa, buaa!

¡Cua, cua, cua!

~

Pepito el conejo
al monte salió,
corre que te corre
desapareció.
De pronto aparece
un gran cazador
y de su escopeta
un tiro salió.
Corre el conejito,
corre el cazador,
entra en su casita,
la puerta cerró.
"Ven, ven conejito",
le dice su mamá,
que unos azotitos
yo te voy a dar.

~

Estaba el señor don Gato
sentadito en su tejado,
marramiaumiau miau miau,
sentadito en su tejado.
Ha recibido una carta
por si quiere ser casado,
marramiaumiau miau miau,
por si quiere ser casado

con una gatita parda
sobrina de un gato pardo
marramiaumiau-miau miau,
sobrina de un gato pardo.
De contento que se ha puesto,
se ha caído del tejado,
marramiaumiau miau miau,
se ha caído del tejado.
Se ha roto siete costillas,
el espinazo y el rabo,
marramiaumiau miau miau,
el espinazo y el rabo.
Ya le llevan a enterrar
por la calle del pescado
marramiaumiau miau miau,
por la calle del pescado.
Al olor de las sardinas
el gato ha resucitado,
marramiaumiau miau miau,
el gato ha resucitado.
Por eso dice la gente:
"siete vidas tiene un gato
marramiaumiau miau miau,
siete vidas tiene un gato".

~

Síntesis de actividades para un buen desarrollo de la oralidad

Juegos prosódicos

- Susurro, grito, distintas entonaciones, pausas.
- Repetir frases variando la expresión.
- Dar énfasis a distintas palabras de una misma frase.
- Cambiar las pausas en un texto y estudiar los cambios de significado.
- Recitar sencillas poesías, trabalenguas, rimas y retahílas, refranes, etc.

Combinaciones dinámicas

- Vocalización.
- Canciones de las más simples a las complejas, cambiar las vocales, acentuar los sufijos que rimen.
- Cambiar el sonido, hablar con una sola vocal, con una consonante, al revés.
- Jugar con las palabras: palabras que comiencen o terminen con la misma letra o sílaba.
- Cambiar letras para formar una palabra nueva.
- Cadenas de palabras (una empieza por la sílaba final de la anterior).
- Carreras de palabras.
- Cruce y combinaciones de sílabas y fonemas: (tapa-pata; loco-colo).
- Transformaciones silábicas (pato-pito-poto).

2.2. Hacia los 2 años

Ayudarlo a descubrir el mundo y a sí mismo a través del juego

Numerosas antologías, revistas y libros reúnen unas propuestas interesantes que se pueden adaptar para cada ocasión. Seguidamente, acercamos algunas sugerencias.

– Colocarlo frente a un espejo y ponderar sus facciones, gestos, voz:

Don Perlimplín y Doña Belisa
estaban en el jardín,
vieron a...
y le dieron un beso en la nariz.
~

Esa iguanita que pasó por aquí
es tan chiquitita que casi no la vi.
~

Esa linda manito
tenía un piojito,
mamá lo curó
y el bichito escapó.
~

Un ratoncito se metió
por un huequito
y el muy pícaro
se comió
todo mi quesito.
~

Con esta linda carita
redondita redondita
...hace muecas
a la señorita.
~

Tin marín
de dos pirigüé,
cúcuru, mácara,
títire fue
~

Para cosquillas

La gallina blanca
La gallina blanca

El carnicero
no cortó por aquí,

(se hacen cosquillas en el dedo)
puso un huevo
en el sombrero.
Hice una tortilla
(tirando de cada dedo)
con sal y perejil.
Un poquito lo comí
(se recorre el brazo y se esconden
los dedos en las axilas)
y otro poco lo escondí.
~

ni por aquí,
ni por aquí...
¡Cortó por aquí!
~

Para nombrar las partes del cuerpo

Uno dos y tres,
dímelo otra vez.
Cómo se llama...

Para reconocer las partes del cuerpo

Éste puso un huevo,
éste lo tomó,
éste fue por pan,
éste lo frió
y este pícaro gordo
se lo comió.

– **La imagen especular:** aprovechamos el espejo para ayudarlos a descubrir/se mientras jugamos, cantamos y nombramos.

Si este libro se perdiera,

Redondo, redondo,

como puede suceder,
no es de rico ni de pobre
ni de conde ni marqués,
que es de un niño
que a la escuela va a aprender.
Si quieres saber su nombre,
aquí abajo lo pondré:
(Fulano)

~

es don Redondón,
le gustan las cosas
que redondas son:
el bombo, la rueda,
la luna y el sol.
Redondo, redondo,
es don Redondón.

~

Popeye
Popeye el marinerito, pi
no sabe tocar el pito, pi
el día que lo tocó, pi
al agua que se cayó,
que pi y que po.

~

Yo soy la Caperucita, pi,
La flor de las margaritas, pi.
Anoche vino mi abuelo, pi,
Me trajo unos caramelos.

~

Pan duro, pan blando,
esto para el perro,
y esto para el gato.
Si te pica una pulguita,
ráscatela, ráscatela.

~

Chincha, rabiña,
tengo una piña
con muchos piñones
y tú no los comes.

~

Poemas con historias acumulativas

Estaba la rana cantando
debajo del agua,
cua cua;

cuando la rana se puso a cantar,
vino la mosca y la hizo callar:
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua,
cua cua.
Cuando la mosca se puso a cantar,
vino el ratón y la hizo callar:
el ratón a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua,
cua cua.
Cuando el ratón se puso a cantar,
vino el gato y lo hizo callar:
el gato al ratón,
el ratón a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua,
cua cua.
Cuando el gato se puso a cantar,
vino el perro y lo hizo callar:
el perro al gato,
el gato al ratón,
el ratón a la mosca,
la mosca a la rana
que estaba cantando
debajo del agua,

cua cua.

Cuando el perro se puso a cantar,

vino el hombre y lo hizo callar:

el hombre al perro,

el perro al gato,

el gato al ratón,

el ratón a la mosca,

la mosca a la rana

que estaba cantando

debajo del agua,

cua cua.

Cuando el hombre se puso a cantar,

vino la suegra y lo hizo callar:

la suegra al hombre,

el hombre al perro,

el perro al gato,

el gato al ratón,

el ratón a la mosca,

la mosca a la rana

que estaba cantando

debajo del agua,

cua cua.

Cuando la suegra se puso a cantar,

¡ni el mismo Diablo la hizo callar!

Hablarle en una especie diálogo con preguntas, respuestas, interjecciones de asombro, de euforia, de enojo, de risa, de llanto, de alegría.

–¿Dónde va la mirufita?,

mirufí, mirufá.

–Voy al campo por violetas,
mirufí, mirufá.
–¿Para qué son las violetas?
mirufí, mirufá
–Para hacer una corona,
mirufí, mirufá.
–¿Para quién es la corona?,
mirufí, mirufá.

~

–Para la señorita...
–¿Dónde está el rey?
–Matando palomas.
–¿Con qué las mata?
–Con una escopeta de plata.
–¡Ay! Qué paliza
le daremos al rey!
¡Las palomas no se matan!

~

Fulano tiró el pan
en la casa de Don Juan.
–¿Quién? ¿Yo?
–Sí, tú.
–Yo no fui.
–Entonces, ¿quién?
–...
–No, tu mano.
–¿Mi mano?
(continúa)

Buscar objetos y darles vida en historias ficcionales y juegos (una pelota, un peluche).

Cinco lobitos
tiene la loba,
cinco lobitos
detrás de la escoba.
Cinco parió,
cinco crió
y a todos los cinco
tetita les dio.
~
–Tengo, tengo, tengo.
–Tú no tienes nada.
–Tengo tres ovejas
en una cabaña.
Una me da leche,
otra me da lana
y otra me mantiene
toda la semana.
~

Había una vez
un barquito chiquitito,
había una vez
un barquito chiquitito
que no sabía,
que no sabía,
que no sabía navegar.
Pasaron un, dos, tres,
cuatro, cinco, seis semanas;
pasaron un, dos, tres,
cuatro, cinco, seis semanas
y aquel barquito
y aquel barquito
y aquel barquito navegó.

Mostrarle el lugar donde está, darle nombre a cada cosa (siempre con voz firme, cálida, afectiva y buen tono).

El que se fue a Sevilla
perdió su silla,
el que se fue a León
perdió su sillón.
~
Han puesto una librería

–Padre, deme usted la capa,
que me voy a torear,
que me voy a torear,
que me han dicho los toreros
que el toro me va a matar,
que el toro me va a matar.

con los libros muy baratos,
con los libros muy baratos,
con un letrero que dice:
Aquí se vende barato,
aquí se vende barato.

A mí no me mata el toro
ni tampoco los toreros,
ni tampoco los toreros;
a mí me mata una niña
que tenga los ojos negros,
que tenga los ojos negros.
Y tú, como no los tienes,
morenita, no te quiero,
morenita, no te quiero,
y tú, como sí los tienes,
morenita, sí te quiero,
morenita, sí te quiero.

Jugar con una manta que tape y destape partes de su cuerpo o de un juguete y hacer una narración oral con las exclamaciones correspondientes (variar tono jocoso, enojado, grave, agudo) o "cuentos con trapos", en los que se juega con un trapo mientras se emiten exclamaciones:

¡pum! ¡chaz! ~ ¡hey! ¡zas!!!

Acompañar la narración con repeticiones: a cada expresión suya (balbuceo o sonidos) repetirla mirándolo a los ojos.

Cro-cro cantaba la rana,
cro-cro debajo del agua,
cro-cro pasó un caballero,
cro-cro con capa y sombrero,
cro-cro pasó una criada
cro-cro vendiendo ensalada.

En un paseo, aprovechar para "contar" y describir las cosas y los objetos del entorno.

Ahora que vamos deprisa,
ahora que vamos deprisa,
vamos a contar verdades, tralará,
vamos a contar verdades.
Matemáticas es un rollo
y Lenguaje rollo y medio, tralará
y Lenguaje rollo y medio.
En Gimnasia nos matamos,
en Sociales nos dormimos
y en Dibujo despertamos.

con hambre de tres semanas, tralará,
con hambre de tres semanas.
Me encontré con un ciruelo,
me encontré con un ciruelo,
cargadito de manzanas, tralará,
cargadito de manzanas;
empecé a tirarle piedras,
empecé a tirarle piedras,

Ahora que vamos despacio,
ahora que vamos despacio,
vamos a contar mentiras, tralará,
vamos a contar mentiras.
Por el mar corren las liebres,
por el mar corren las liebres,
por el monte las sardinas, tralará,
por el monte las sardinas.
Salí de mi campamento,
salí de mi campamento,

-Chiquillo, no tires piedras,
chiquillo, no tires piedras,
que no es mío el melonar, tralará,
que no es mío el melonar,
que es de una pobre señora,
que es de una pobre señora
que vive en la ciudad, tralará,
que vive en la ciudad.

Hojear una revista y comentar expresivamente cada nota o ilustración.

–¡Ah! ¡Qué linda! Aquí está ratita, ¡qué larga colita!

–¡Mirá qué hermoso! En este arbolito el pájaro hizo su nidito.

La idea es estar juntos, sentados –en canastita o en sillas–, compartiendo las imágenes, el colorido, manejando con lentitud las hojas, explicando, describiendo, en un ambiente cálido y placentero, mientras se habla, se dice y se actúa. Pensamiento y lenguaje, lenguaje y acción siempre juntos.

Hojear un álbum de fotos y explicar quién es cada uno que aparece y la situación en la que estaba (aunque se invente).

–María Lorena, la equilibrista, tiene muy buena vista. Camina por la cuerda floja como si fuera una hoja.

–Esta niña se llama María del Mar y en un velero se fue a navegar.

Nuevamente, la idea es estar juntos, aprendiendo a leer fotos, a ingresar al mundo de las convenciones hablando, expresando, actuando, siempre con la actitud modélica del adulto que intermedia a través de una adecuada expresión y la corrección oportuna.

Esconder un juguete bajo su mirada y dejar que lo encuentre, acompañado de exclamaciones y comentarios jocosos.

Pin pin pin,
zaramagatín,
vino la pollita
con su sabanita.

~

Sábana redonda,
¿de qué calleja?
Esconde la mano
detrás de la oreja.

~

Tomar una toalla por los extremos y tirar cada uno con cantos y exclamaciones.

Draculina soy,
medio loca estoy,
todas las mañanas
de excursión me voy.

Golpear un objeto con otro mientras "los reta" o "los felicita" o "los mima" (animismo) promoviendo que el niño también lo haga.

El chicle Bazooka
se estira y explota,
el chicle Bazooka
se estiró y explotó.
~

Pisotón, pisotera,
uno, dos, tres y cuatro.
Pisotón, pisotera
y me salgo.
~

Recortar fotos de revistas, describirlas con cierta exageración y luego pegarlas en un friso o afiche dándole un nombre.

Dos patitos en el agua
meneaban su colita,
le dijo uno a otro
¡ay qué agua más fresquita!

Todos los patitos se fueron a nadar
y el más chiquitito se pudo ahogar
su mami enfadada le quiso pegar
y el pobre patito se puso a llorar,
cua , cua, cua, cua, cua..

Mientras ven imágenes variadas y comentan las escenas, tocar las distintas texturas adjudicándoles el calificativo correspondiente.

Empanaditas calientes
para la vieja sin dientes.

Suavecito, suavecito
como el rulo de Jorgito.

Los saludos convencionales (cortesía)

Feliz feliz en tu día,
amiguito, que Dios te bendiga,
Que haya paz en tu día
¡y que cumplas muchos más!

Esta mañana temprano
cantaban las codornices
y en su cántico decían:
¡que los cumplas muy felices!

Porque es un buen compañero,
porque es un buen compañero...

Le damos la despedida,
le damos la despedida
de todo corazón...

Reproducir una escena de la vida cotidiana con un peluche o un muñeco mientras se explican los distintos pasos de una jornada (siempre con calidez y afecto).

China, china,
capuchina,
en esta mano
está la china.

En la casa de Pinocho
sólo cuentan hasta ocho.
Uno, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete y ocho.

Pinto, pinto,
gorgorito,
¿dónde vas tú,
tan bonito?

Mientras se mece el muñeco comentar sus atributos (transpolación).

Pinocho fue a pescar
al río Guadalquivir,
se le cayó la caña
y pescó con la nariz.
Cuando llegó a su casa
su padre le reñía,
tenía la nariz
más grande que un tranvía.
Su padre toca el bombo
y su madre los platillos.

Jugar al eco (ecolalia), jugar a "la casita", a hacer dormir, etc. y reproducir los hábitos dándole el nombre respectivo.

Soy el chino capuchino mandarín,
chin, chin,
que ha venido del país de la ilusión,
chon, chon,
mi coleta es un tamaño regular,
chan, chan,
y con ella me divierto sin parar.
Al pasar por un cafetín,
chin, chin,
una niña me tiró del calcetín,
chin, chin,
mira, niña, que no puedo discutir,
chin, chin,
que soy el chino capuchino mandarín.

Más historias acumulativas

En la ciudad hay una plaza,
en la plaza hay una esquina,
en la esquina una casa,
en la casa hay una sala,
en la sala hay una mesa,
en la mesa hay una estaca,
en la estaca hay una lora,
en la lora hay una pata,
en la pata una uña,
en la uña una aguja
en la aguja un hilo,
en el hilo la aguja,
la aguja en la uña,
la uña en la pata,
la pata en la lora,
la lora en la estaca,
la estaca en la mesa,
la mesa en la sala,
la sala en la casa,
la casa en la esquina,
la esquina en la plaza
y la plaza en la ciudad.

Otros juegos para interactuar con enunciados modélicos y expresiones diversas

¿Qué nos ponemos hoy?

Se forman por parejas. Se coloca en cajas o canastos todo tipo de ropa, sombreros, bufandas, carteras, corbatas, accesorios, disfraces, etc. A una

señal un integrante de cada pareja deberá correr hasta las cajas y tomar una prenda y vestir a su compañero. Terminado el tiempo estipulado se realizará el desfile antes de contar cuántas prendas lograron colocarse.

Mientras sucede el juego, se nombran los objetos y se explican sus atributos.

De igual modo, las propuestas anteriores se pueden adaptar y concretar a modo de juego.

Otras sugerencias: *La araña; La barrita mágica*; etc.

Improvisaciones de distintos personajes:

- El cartero repartiendo el correo (toca el timbre, llama haciendo bocina, grita, toca el timbre, etc.).
- Estar en la cama (con pereza, saltando, hace frío y dan ganas de quedarse en la cama, etc.).
- Andar en auto (rápido, despacio, mirando y describiendo el paisaje, etc.).
- Relatar un partido de fútbol.
- Visitar al médico.
- El recital de un cantante.
- etc.

Cada docente puede elegir y/o seleccionar el juego a su gusto, pero entre las opciones siempre será conveniente que recuerde como criterio y prioridad: la expresión y la comunicación, buscando la confluencia entre lo verbal y lo paraverbal.

Se sugiere tener en cuenta algunas cuestiones claves que tienen que ver con la estructura básica de toda situación comunicativa:

¿quiénes son? *personajes*

¿qué quieren?	*objetivos*
¿qué les pasa?	*conflictos*
¿cómo se resuelve?	*final*
¿dónde pasa?	*espacio*
¿cuándo pasa?	*tiempo*
¿de dónde viene?	*antecedentes*
¿cómo continúa?	*consecuencia*

(González, 1988).

Recordar asimismo que se puede dramatizar y/o adaptar cualquier situación tomada de un texto, especialmente si está relacionada con versiones populares que pertenecen al acervo cultural universal.

Siguiendo con la propuesta de González, sugerimos:

¿Y por qué te vas?

Todos sentados en círculo, uno en el centro va haciendo a cada participante la misma pregunta: *"¿y por qué te vas?"* Cada uno habrá

pensado un motivo imaginario por el cual irse y dará una respuesta breve y concisa.

Teniendo en cuenta todas las respuestas, el que ha preguntado elige al compañero cuya contestación más le impactó. Le vuelve a hacer la pregunta y se inicia entre ambos un diálogo al que deberán hallarle un final.

Las estatuas

Todos están sentados en una ronda muy grande y uno, en el centro. El docente va contando hasta 10. En este lapso, el que está en el centro deberá moverse en cámara lenta hasta quedar congelado en una postura determinada.

A una señal del docente, los demás, de a uno, se irán incorporando como estatuas complementarias según lo que cada uno interpretó del significado de la primera estatua. Una vez incorporados todos, a otra señal, las estatuas toman vida y cada uno improvisa según lo que imaginó.

Juegos de rol

Coordinado por el docente, cada alumno asume un rol o un papel (puede diferir de su personalidad) para hacer "como si":

- vendiera autos;
- cantara;
- fuera médico;
- fuera maestro;
- etc.

Se realiza de modo espontáneo y permite canalizar las distintas inquietudes y emociones.

Otras propuestas

Pragmática y creatividad

- Mirar a una persona y describir cómo es, qué hace, cómo está vestida, inferir sus intenciones...
- Observar una lámina y describirla.
- Usar el teléfono fijo, el celular...
- Buscar palabras relacionadas (sonido) para formar historias.

Sintaxis y semántica

- Terminar expresiones con rima.
- Transformar expresiones mediante: agregados al final de una palabra (sufijos), sustitución (sinónimos), supresión (elipsis), contrarios (antónimos), etc.
- Jugar haciendo comparaciones.

Morfología

- Jugar al eco con verbos irregulares.
- Cantar con rimas que enfaticen sujeto y verbo.

2.3 Hacia los 3 años

Camino a las convenciones

Poemas con historias y melodía

La balada de Doña Rata

Doña Rata salió de paseo
por los prados que esmalta el estío;
son sus ojos tan viejos, tan viejos
que no puede encontrar el camino.
Demandóle a una flor de los campos:
–Guíame hasta el lugar en que vivo.
Mas la flor no podía guiarla
con los pies en la tierra cautivos.
Sola va por los campos, perdida;
ya la noche la envuelve en su frío,
ya se moja su traje de lana
con las gotas del fresco rocío.
A las ranas que halló en una charca
Doña Rata pregunta el camino,
mas las ranas no saben que exista
nada más que su canto y su limo.
A buscarla salieron los gnomos,
que los gnomos son buenos amigos.
En la mano luciérnagas llevan
para ver en la noche el camino.
Doña Rata regresa trotando
entre luces y barbas de lino.
¡Qué feliz dormirá cuando llegue
a las pajas doradas del nido!

Conrado Nalé Roxlo

A la Mancha

Por allá a la tardecita
dentro del espacio azul

están jugando a la mancha
diez mil bichitos de luz.
Como va siendo de noche
todos llevan un farol
que apagan, para esconderse
como diciendo ¡a mí no!
Que encienden para mostrarse
como gritando ¡aquí estoy!
Por allá a la tardecita
dentro del espacio azul
están jugando a la mancha
diez mil bichitos de luz.

Fernán Silva Valdés

Poemas sin sentido

En el país de Nomeacuerdo

En el país de Nomeacuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para aquí,
no recuerdo si lo di.
Un pasito para allá,
¡Ay que miedo que me da!
Un pasito para atrás,
y no doy ninguno más.
Porque ya, ya me olvidé
dónde puse el otro pie.

María Elena Walsh

Poemas con historias

Te contaré el cuento
de los tres ratones
que duermen felices
en los tres cajones.
Se lavan la ropa,
se cantan la nana,
dicen buenas noches
hasta la mañana.

Inés Malinow

Poemas con historias diferentes

Una abeja diferente

La abeja Fortunata
es un poco rara...
No hace miel,
hace dulce de batata.
No vive en la colmena,
tiene su propia casa.
No quiere ser reina
ni tampoco esclava.
No anda por los jardines
toda despeinada
buscando polen de flores;
lo compra en la farmacia.
Con un pobre zángano
ni sueña estar casada...
prefiere ser solterona

–solita y liberada –.
En la sociedad de la colmena
su conducta hizo revuelo.
Hablan pestes sobre ella,
la dejaron por el suelo.
Ahora...
La abeja Fortunata
tiene pedido de captura
por ser "obrera rebelde,
feminista y caradura".

Vilma Novick Freyre

Más historias descabelladas

Paseo con dinosaurios
Una noche de verano,
con mi lindo dinosaurio
salí a pasear, de la mano,
por las calles de mi barrio...
Pues aunque es un animal
prehistórico y gigante,
es manso, de un modo tal
que ya no queda elegante.
Cómo será que, esa noche,
por un semáforo viejo
atascó a todos los coches,
temblando como un conejo.
Parece que se espantó
al ver el cambio de luces.

Por un monstruo lo tomó
y al suelo cayó de bruces.
Los coches, con sus bocinas,
atronaban enojados.
Ocupaba cuatro esquinas
pues, mi dino desmayado.
Yo muy nerviosa corrí
a casa del boticario,
su botica revolví
hasta hallar su diccionario,
hecho con piedra y granito:
un antiguo diccionario.
Allí aprendí, ligerito,
el idioma dinosaurio.
Entonces volví y hablé
en la oreja de mi dino.
La gente decía: –¿¿Qué??
¡¡No va a entender ni un pepino!!
Pero insistí con cariño,
hablándole dulcemente...
Él es tierno como un niño...
¡Qué sabe de eso la gente!
"–Son luces –dije– con brillo
y no un monstruo de tres ojos:
uno verde, otro amarillo
y el tercero color rojo..."
Al escuchar mis gruñidos
mi dinosaurio entendió
y, en amoroso bufido,

por el aire me elevó.

Elsa Bornemann

Popular, del folklore infantil

En el campo hay una cabra ética,
perlética,pelapelambrética,
pelúa, pelapelambrúa.
Tiene sus hijos éticos,
perléticos, pelapelambréticos,
pelúos, pelapelambrúos.
Si la cabra no fuera ética,
perlética,pelapelambrética,
pelúa, pelapelambrúa,
no tendría sus hijos éticos,
perléticos, pelapelambréticos,
pelúos, pelapelambrúos.

– **Juegos de palabras** (para desarrollar la capacidad de atención y comprensión)

- Decir y repetir ¿¿¿la frase maldita???, descubrir cuál es por el tono, el gesto, el timbre.
- Repetir expresiones con distintos estados de ánimo: con bronca, con furia, con dulzura, con amenaza, con dolor, etc.
- Observar una estampa, una lámina y luego dibujarla, explicarla, describirla.
- De a 2: mientras uno explica el otro dibuja; se confronta y se observan los motivos de los desaciertos: el discurso instruccional o una mala interpretación.

- Descubrir errores –la palabra ¿¿¿sumergida??? que no corresponde–.
  - Juegos lingüísticos vacíos de información, con mímicas.
  - Juegos de rol en los que representen diversos oficios.
  - Recital poético.
  - Recital musical.

– **Narraciones varias** para incentivar la interacción; por ejemplo:

- narrar un cuento y luego intercambiar opiniones
- promover la renarración
- invitarlos a cambiar algunos aspectos (personajes, desenlace, etc.)
- dibujar las escenas de mayor impacto, exponerlas y explicarlas
- renarrar a otros (de otra sala, a la familia, a los docentes y directivos, etc.)

Cuentos mínimos

– *Este es el cuento de una canasta y con esto que te digo basta.*

– *Un ratoncito iba por un descampado y este cuentecito se ha acabado.*

Poemas de tradición popular *(cuentos mínimos y de nunca acabar)*

La cabra	***Los chinos aburridos***	***El Molinero***
En lo alto de una montaña	*Cuando los chinos de China*	*Había una vez un molinero*
hay una cabra comiendo,	*no tienen nada que hacer*	*que molía con esmero,*
levanta la cabeza y dice:	*tiran piedras hacia arriba*	*día y noche sin parar,*

¡Qué gorda me estoy poniendo!

y dicen que va a llover.

para que así el panadero
pudiera hacer el pan.

La gata que daba la lata

Esto era una gata que daba la lata
te lo voy a repetir para hacerte reír,
Esto era una gata que daba la lata
te lo voy a repetir para hacerte reír,
Esto era una gata que daba la lata
te lo voy a repetir para hacerte reír...

Me encontré una moneda

Me encontré una moneda
y la metí en un agujero
con esa moneda
compré una gallina
que me puso un huevo.
Tengo una gallina,
tengo un huevo,
tengo una moneda
en el agujero
y siempre tengo
el mismo dinero.
Con aquella gallina
compré una oveja
que tuvo un borrego.
Tengo una oveja,
tengo un borrego,

tengo una gallina,
tengo un huevo,
tengo una moneda
en el agujero
y siempre tengo
el mismo dinero.
Con aquel borrego
compré una vaca
que tuvo un ternero.
Tengo una vaca,
tengo un ternero,
tengo una oveja,
tengo un borrego,
tengo una gallina,
tengo un huevo,
tengo una moneda
en el agujero
y siempre tengo
el mismo dinero.

***El gatito** (Popular)*

Este era un gato
que tenía los pies de trapo
y la cabecita al revés.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?

En un charco había una mosca

En un charco había una mosca
y con la mosca un mosquito,
si no te has enterado
te lo cuento despacito.

En el corral había un pollo...

En el corral había un pollo
que no podía caminar
y la gallina le puso una pata de cristal.
La gansa le contó a todo,
a todo el reino animal
que en el

corral había un pollo

que no podía caminar...

Inés de Cuevs

En un charco había una mosca

y con la mosca un mosquito,

si no te has enterado

te lo cuento más bajito.

En un charco había una mosca

y con la mosca un mosquito,

si no te has enterado

te lo cuento rapidito...

El cuento de la buena pipa

–¿Quieres que te cuente el cuento de la buena pipa?

–Sí

–Yo no te digo ni que sí, ni que no, yo sólo te digo que si quieres que te cuente el cuento de la buena pipa

–Bueno

–Yo no te digo que "bueno", yo sólo te digo que si quieres que te cuente el cuento de la buena pipa

(y así sucesivamente hasta que se canse el cuentista)

Estructuras binarias (del folklore infantil)

Anda, niño, anda,

que Dios te lo manda.

Santa Bárbara bendita

que en el cielo estás escrita

con papel y agua bendita.

Estructuras acumulativas (del folklore infantil)

Yo tenía diez perritos;
uno se murió en la nieve,
no me quedan más que nueve.
Yo tenía nueve perritos;
uno se tragó un bizcocho,
no me quedan más que ocho...

Estructuras mixtas (del folklore infantil)6

A la una sale la mula;
a las dos, sale el reloj

¿De dónde viene el ganso?
De las tierras del garbanzo.
¿Qué trae en el pico?

De autor

Doña Pito Piturra
tiene unos guantes;
doña Pito Piturra,
muy elegantes.
Doña Pito Piturra
tiene un sombrero;
Doña Pito Piturra,
con un plumero.
Doña Pito Piturra
tiene un zapato,
Doña Pito Piturra,

le viene ancho.
Doña Pito Piturra
tiene unos guantes,
Doña Pito Piturra,
le están muy grandes.
Doña Pito Piturra
tiene unos guantes,
Doña Pito Piturra
lo he dicho antes.

Gloria Fuertes

– **Recitado de poesías**

- Búsqueda conjunta de poesías.
- Criterios de selección compartidos que le permitan explicar a los demás los motivos de cada elección.
- Ensayo y puesta con comentarios colectivos.

– **Elaboración colectiva de historietas** (con la activa participación de cada uno); promover:

- Acuerdos previos en discusión, en asamblea.
- Argumentar posiciones, tanto para la historia como para los personajes a crear, los ambientes, los colores, las pegatinas, etc.
- Explicar al resto de los compañeros los motivos de algunos cambios y modificaciones.
- Exponer y conducir como visita guiada al resto de la comunidad educativa.

– **Confección de títeres**

- Proyecto colectivo.

- Diseño colectivo que surja de la opinión y el consenso.
- Elaboración conjunta del guión para la obra de títeres (o búsqueda de una afín).
- Confección, identificación, selección de los recursos interpretativos, accesorios, ensayo y puesta.

– **Ante cada salida (supermercado, granja, obra de teatro) preparar a modo de "proyecto conjunto"** los recursos y herramientas para:

- Organizar la salida.
- Seleccionar los temas que intercambiarán durante la salida.
- Reunir los instrumentos necesarios para registrar las distintas situaciones.
- Realizar la descripción del recorrido, del lugar, del regreso.
- Organizar un panel o mesa redonda para intercambiar opiniones y apreciaciones de la experiencia vivida..

En este apartado, pensamos que lo mejor es que cada docente utilice su particular criterio selectivo, ya que es quien más conoce al grupo de niños y niñas, por tanto, sólo sugerimos acudir a los clásicos infantiles, a las mejores versiones y adaptaciones, o a cuentos de autor posibles de recrear, para que la actividad lúdica que proponemos resulte satisfactoria.7

2.4. De los 3 a los 5 años

Introducción al mundo de la fantasía

Hablar de narración es sinónimo de recreación y de transpolación y, al mismo tiempo, de reaseguro personal por la marca subjetiva e identitaria

que conlleva, más aún si de narraciones literarias se trata. Mucho se ha dicho al respecto y quienes escriben estas propuestas han dado testimonio de sus opiniones en muchísimos libros, revistas, jornadas, congresos y talleres nacionales e internacionales, motivo por el cual no creen oportuno insistir o repetirse. Lo que sí consideran necesario resaltar una vez más es la necesidad de hallar en el cuento el espacio de encuentro que posibilite desarrollar la imaginación y la fantasía mientras se disfruta de un momento gozoso y placentero.

Como tantas veces dijéramos, no por ser buenos lectores o receptores de cuentos, los niños serán más o menos inteligentes, pero seguramente tendrán otra visión del mundo, ya que tanto a nivel perceptivo y emocional como cognitivo, estarán en condiciones de comprender e interpretar otros mundos posibles, porque su propio horizonte de experiencias se verá ampliado, enriquecido.

Hay una larga tradición histórico-moralizante que persigue a la Literatura para niños, calificándola de didactizante y no es en vano. Sobradas razones han justificado esta calificación estigmatizante, pero quienes defendemos a la Literatura para niños por su valor estético destacamos su imperiosa necesidad para la construcción del imaginario y –por ende– de la subjetividad infantil.

En este desafío por enseñar las múltiples posibilidades de una oralidad (secundaria) acorde, que permita la plenitud del sujeto en su libertad de expresión y ubicuidad en la interacción, sugeriremos algunas propuestas "probadas" por especialistas que han dado muy buenos frutos.

– A la hora de contar

- En forma colectiva preparar el ambiente adecuado para la hora del cuento.

- Generar situaciones especiales que permitan asociar la belleza de la estética literaria con el momento del cuento; incentivar el deseo por lo placentero y maravilloso.

- Narración de historias fantásticas con elementos sobrenaturales (hadas, duendes).

- Ronda o círculo para escuchar historias de ficción.
- Comentarios e intercambios posteriores.
- Preguntas al resto de los compañeros.
- Búsqueda de indicios, discusión, intercambio.
- Recordar una escena y promover que la descubran a través de indicios.
- Sugerirles la narración en familia y al día siguiente que expliquen lo sucedido y –de ser posible– las sensaciones vivenciadas (concreto / abstracto).
- Descripción de viñetas; elaboración y creación de historias.
- Contar, explicar, describir distintos estados de ánimo.

– Sugerencias

Sabemos que no todos los cuentos pueden ser adaptados para contar o para recrear; en líneas generales, los que más se adecuan son los del reservorio popular de tradición folklórica. No obstante, les acercamos algunas sugerencias para tener presente a la hora de la recreación8:

- Leer el cuento en voz alta, dos o tres veces, dando a la voz, el gesto y el ademán la importancia que tienen tanto en la lectura como en la narración.
- Lápiz en mano, marcar las descripciones o partes que en algunos cuentos literarios habrá que aligerar para agilizar la narración.
- Subrayar los vocablos de difícil comprensión para los niños, de modo de poder aclarar el significado inmediatamente. Si se trata de un animal que los chicos desconocen, compararlo con alguno conocido.
- Señalar en el texto, con una O, las partes en las cuales se pueden intercalar onomatopeyas.

- Señalar con ED las partes en que se debe transformar el texto, pasándolo a estilo directo.
- No olvidar las frases de apertura y cierre (Había una vez... y Colorín colorado...).
- Algunos narradores reescriben el texto recreado, cosa que no es aconsejable, ya que se corre el riesgo de repetirlo de memoria. Para facilitar la recordación es preferible escribir los núcleos de la secuencia narrativa. Conviene anotar, también, las frases rimadas que sí deben mantenerse textuales.

La recreación de un cuento para el Nivel Inicial

El reloj resfriado (adaptación de M. Salotti)

Había una vez un señor que se llamaba Don Braulio.

A Don Braulio le gustaban muchos los relojes.

Tenía un reloj con cadena en el bolsillo del chaleco. (Ademán de tocar el chaleco)

Un reloj con cuerito en el bolsillo del saco. (Ademán de tocar el bolsillo del saco)

Un reloj pulsera en la muñeca. (Ademán de mostrar la muñeca)

Después tenía un reloj despertador en la mesita al lado de la cama.

Tenía un reloj cucú en la pared del comedor. (Aclarar qué es un reloj cucú)

Tenía un reloj en el pasillo.

Y un reloj en la cocina.

Todos le decían: ¡cuántos relojes tiene, Don Braulio! (Hacer diferentes vocessegún los personajes)

–¿Por qué tiene tantos relojes Don Braulio?

–Porque me gusta llegar siempre temprano.

A la mañana, lo despertaba el reloj despertador: ¡ring ring! (Onomatopeya)

En seguida Don Braulio abría los ojos y preguntaba: ¿Qué hora es?

(Mantener la voz elegida para Don Braulio)

Y todos los relojes contestaban: Tic tac...; Talán talán talán.... (Onomatopeyas)

Cucú cucú; Tan tan tan...

Todos decían: ¡Son las siete!

Entonces Don Braulio se levantaba, se vestía, tomaba el desayuno, y antes de irse a su trabajo, le daba cuerda a todos los relojes. (Ademán)

Que no se vayan a parar los relojes, decía.

Un día, el reloj despertador estaba muy resfriado.

Como estaba ronco, apenas se le oía decir: tic tic tic... (Onomatopeya débil y ronca)

Claro, cuando llamó a Don Braulio por la mañana, lo hizo muy despacito: riiiing...

Don Braulio no lo oyó y siguió durmiendo.

Al ver que no llegaba, el cucú del comedor dijo: Cucú... ¿qué le pasa a Don Braulio que no se levanta?

El reloj de la cocina dijo: Tic tic tic ¿qué pasa? El lechero está llamando a la puerta (Usar voces diferentes para cada reloj)... y Don Braulio no viene.

El reloj del pasillo decía: Tan tan tan... ¿qué le pasa a Don Braulio?

Al final, el cucú del comedor se preocupó y dijo: Yo voy a volar hasta el dormitorio a ver qué pasa.

Y el cucú del reloj del comedor salió volando, entró en el dormitorio y empezóa caminar a saltitos por encima de la colcha.

Don Braulio dormía: jjjjjjjjjjjjjrrrrrrrrrrrsssssssssssss... (Onomatopeya)

El cucú, con su piquito, le picó la mano derecha: ¡pic! (Ademán)

Don Braulio creyó que era un mosquito, lo espantó y siguió durmiendo: "jjjjjjjjrrrrrrsssssss..."

Entonces, el cucú voló y se posó en el hombro, y le cantó cerca del oído: cucú cucú... (Imitar el sonido del cucú)

Don Braulio se despertó y dio un salto en la cama.

¿Dónde estoy?, preguntó alarmado.

Estás en la cama, le dijo el cucú.

No puede ser, dijo Don Braulio, porque el cucú estaba en el comedor.

Entonces ¡¡¡yo estoy en el comedor!!!!

No, Don Braulio, estás en el dormitorio, le dijo el cucú. Yo vine a llamarte.

Ahora me voy otra vez al comedor.

Y el cucú salió volando y se metió otra vez en el reloj del comedor.

Don Braulio se levantó muy apurado, se lavó, se vistió, se puso el reloj pulsera, el reloj con cadena del chaleco, el reloj con cuerito en el saco, tomó su sombrero y el portafolio (A medida que avanza el relato se van haciendo diferentes ademanes) y dijo: No tengo tiempo de tomar la leche. ¡No quiero llegar tarde!, y salió muy apurado para ir al trabajo.

Le pareció que la gente lo miraba.

¿Por qué me mirarán?, se decía Don Braulio.

Bajó del colectivo y entró en la oficina como un torbellino.

Todos lo miraron y después empezaron a reírse a carcajadas (Onomatopeya) y Don Braulio, muy fastidiado, les preguntó:

¿Y ustedes, de qué se ríen, tontos?

Pero Don Braulio, ¿usted no se miró en el espejo?

No tuve tiempo porque me quedé dormido ¿por qué?

¿No se fijó cómo está vestido?

Don Braulio se tocó la cabeza: tenía el sombrero. Tenía puesto el reloj pulsera. Tenía puesto el reloj con cadena en el chaleco; tenía puesto el reloj con

cuerito en el saco; tenía el portafolio... y cuando miró para abajo... ¿qué vio?

¡Que había salido en zapatillas y con el pantalón del pijama!!!!

(Fórmula de cierre)

Este cuento admite múltiples posibilidades de recreación para que todos juntos interactúen, valoren, opinen, renarren, expliquen, intercambien opiniones en distintas situaciones comunicativas: asamblea, panel, mesa redonda, foro de discusión, publicidad, radio, TV, renarración a otras salas, a la familia, etc.

A la hora de los acertijos y de los juegos

Adivinanzas: Tanto los acertijos como las adivinanzas además de ofrecer un momento placentero, jocoso y de esparcimiento colectivo, permiten desplazamientos mentales (asociaciones, relaciones, comparaciones, etc.) que ayudan muchísimo a la construcción del pensamiento operativo y a su representación simbólica a través del lenguaje verbal y corporal. Ofrecemos algunas extraídas de antologías que recogen la versión popular, pero se pueden variar y, como siempre, ir desde las más simples a las más complejas.

Cuando chiquitita,
tiene dos puntitas
cuando grande
ya es redondita.
(La luna)

Salgo de la sala
voy a la cocina
y meneo la cola
como una gallina
(La escoba)

Vuela sin alas,
silba sin boca,
pega sin manos
y nadie lo toca
(El viento)

Redondo, redondo,
no tiene tapa,
ni tiene fondo,
(El anillo)

Fui por un caminito,
encontré una dama,
le preguntó su nombre
y me dijo Juana.
(La damajuana)

En una calle limpia
anda una niña
a un compás
que camina
hacia adelante
con sus ojitos atrás
(La tijera)

Randa que randa
randadorita,
teje que teje
tejedorita.
(La araña)

Con el piquito
picotea,
con la cola
tironea.
(La aguja)

Siempre quietas,
siempre inquietas,
durmiendo de día,
de noche despiertas.
(Las estrellas)

Chiquitito
como ratón,
guarda la casa
como león.
(El candado)

Tiene dientes
y no come,
tiene barbas
y no es hombre.
(El choclo)

Fui al mercado,
compré un negrito;
y ya en mi casa
es coloradito.
(El carbón)

Me rascan el pupo
y me muero del gusto.
(La guitarra)

Verde como loro,
bravo como toro.
(El ají)

Cuando me siento,
me estiro,
cuando me paro,
me encojo,
entro al fuego
y no me quemo,
entro al agua
y no me mojo.
(La sombra)

Juegos lingüísticos

A partir de una explicación, de una descripción, de una crónica, seleccionar las fotos o las escenas que se adecuan a dicho discurso oral.

Ejercicios de simulación: un problema o una tarea a resolver. Demanda la participación de un grupo de personas para dirimir en torno de un problema con el fin de lograr un desenlace feliz (cada uno asume el rol que le corresponde y el grupo analiza cómo resolver el conflicto).

Ejercicios de misterio y de enigmas: a partir de una clave, se narra una historia hasta cierto punto y luego se adivina el resto, mediante preguntas y respuestas monosilábicas, a modo de indicios orientadores.

Pistas en clave para encontrar el tesoro perdido.

Describirse uno mismo: exagerando, minimizando.

Asociación de ideas: a partir de una lámina o de una foto, inventar una historia, una descripción, una exposición.

Juegos de estimulación verbal. Actividades realizadas por alumnas del Profesorado de Nivel Inicial

Formando pares

Destinatarios: Ignacio (5 años) y Florencia (3 años); dos hermanos que conviven con su madre y asisten a un Jardín estatal del barrio.

Lugar: en la casa de los abuelos paternos, un domingo por la tarde.

Características del juego: el juego posee 15 pares de tarjetas; de un lado son lisas y del otro poseen figuras de objetos conocidos (zapatos, mesa, libros, autos...). El juego consiste en colocar todas las tarjetas con las figuras hacia abajo, se mezclan bien y luego cada participante (de a uno) saca dos tarjetas, si son iguales se queda con el par, de lo contrario las vuelve a colocar en el mazo (mezcla nuevamente) y continúa el segundo participante repitiendo la consigna. Van jugando de a uno por vez y finalizan cuando todos los pares están formados; gana el que más coincidencias haya obtenido.

Criterio selectivo: este juego fue seleccionado con la intención de que los niños (como ya lo conocían) nos explicaran las reglas.

Estrategias y recursos: apoyo gráfico (tarjetas de 15 cm. x 15 cm.); conversación; diálogo.

Yo: *–Nacho, Flopi... ¡¿Vamos a jugar al juego de los pares?!*

Nacho: (gritando) *–Bueno, yo ya sé cómo se juega.*

Flopi: *–Yo también sabo jugar porque soy grande.*

Y: *–¡Ah! Vos también sabés jugar?!*

F: –*¡Si! Sabo bien.*

N: (corrigiendo) –*Popi, no se dice sabo, se dice sé; vos no sabés hablar.*

F: –*¡Callate Nacho queré!*

Y: –*Mejor vamos a jugar, pero necesito que me expliquen cómo se juega.*

N: –*No sabés jugar vos?* (risas)

Y: –*Y... bien no sé, me gustaría que me lo explicaran así jugamos los tres, ¿qué les parece?*

N: –*Bueno, primero hay que poner todo acá* (coloca las tarjetas sobre la mesa boca abajo y las mezcla)*; ahora juego yo, después vos, después la Popi, porque ella es chiquita.*

(Comienza a jugar sin dar más explicaciones; Flopi se queda callada mientras mira lo que hace el hermano.)

N: –*¡Ay! No son iguales; saco otra vez* (se ríe).

F: –*¡No, así no! ¡Vani! Él hace tampa.*

Y: –*Es cierto. Nachi... me parece que estás haciendo trampa... ¿A quién le tocaba jugar?*

N: –*¡Foo! Bueno, jugá vos.*

(Saco dos tarjetas y formo mi primer par.)

F: –*Ahora yo, ¡son iguales, son iguales!* (festeja)

N: –*Ahora a mí otra vez, yo gano...* (risas)

(El juego continuó sin problemas, entre risas y algunas burlas; ganó Flopi.)

Conclusión: El juego fue entretenido y se realizó entre risas y enojos, hasta que se llegó a un acuerdo: no pelear. No hubo dificultades porque era conocido. Los niños se entendieron y entre los tres tuvimos buen diálogo, con buena predisposición (aunque cada uno quería ganar). Mientras sacaban las tarjetas nombraban su contenido y allí yo aprovechaba para reforzar los enunciados correctos (especialmente cuando hablaba Flopi). Hubo reacciones paralingüísticas y muchos gestos y movimientos corporales relacionados con su entusiasmo por participar y ganar.

Creando historias

Destinatario: María Sol (4 años) convive con su familia (padres y hermanos muy mayores).

Lugar: en su domicilio particular

Situación: sentadas en el comedor con la presencia de la madre y dispuestas a jugar.

Estrategias y recursos: apoyo gráfico (tarjetas); narración con descripción.

Descripción de la actividad: Le presentamos cuatro tarjetas con imágenes de personas (una mamá bañando a su bebé, una anciana leyendo, unos nenes en auto, un nene resfriado), con la intención de que nos contara lo que observaba y a partir de allí, inventara una historia. María Sol comenzó sin problemas a describir lo que contenía cada tarjeta.

> ***1ª:*** *Acá una chica está bañando un nene... porque le tenía miedo de bañarse... porque... a ver.... esperate* (hace que piensa con la mano apoyada en el mentón) *y también el agua estaba muy caliente, nada más.*
>
> ***2ª:*** *Veo una señora que está viendo un libro. Está sentada en una silla que se mueve y un cosito de luz* (lámpara) *y una alfombra y nada más.*
>
> ***3ª:*** *Acá veo un auto con un nene y con una nena, que el nene está manejando, eso, el nene está manejando el auto... eh!!!! ¿cómo va a manejar un auto el nene? Qué risa y la nena se va riendo, no sé de qué se ríe la nena...*
>
> ***4ª:*** *Un nene se está soplando los mocos, perdón, perdón, se está soplando la nariz. Nada más, terminé todo, ¿y ahora?*
>
> (Al terminar, le propusimos que armara una historia con las mismas tarjetas y muy entusiasmada aceptó.)
>
> *Había una vez una mamá, digo, una chica, que estaba bañando a un nenito y porque el agua estaba muy caliente lloraba. El nenito se resfrió. Ese nene que estaba en el agua se estaba limpiando la naricita y estornudó y le dijo a la abuela que lo ponga en la camita, entonces lo llevó a la camita y los otros hijos llegaban.*
>
> *La abuela estaba leyendo y había limpiado la casa y quedó brillante, brillante, ¡brillantísima! Y después la mamá, que estaba bañando al nene, vio que estaba todo bien limpito y bien brillantito, pero la mamá le dijo que limpiara el baño y el otro baño, y no quería más que la abuela limpie, porque siempre limpiaba todo pero nunca los baños lavaba.*
>
> *Los niños llegaron muy pronto, entonces dijeron: ¡Uy! ¿Qué pasó con la abuela? Saben lo que pasó con la abuela. Lo que pasó es que limpió toda la casa pero los baños no limpió.*
>
> *Le dijimos que no venga más, que no vaya más a limpiar, pero que venga. Y los nenes* (piensa). *La abuela se pensó que la echaron para siempre. La abuela los extrañaba a los nenitos. Y los nenitos la extrañaban a ella. Y la fueron a buscar en su auto y ¡listo!*

Observaciones: La actividad fue entretenida, dinámica. La niña interpretó rápidamente las consignas y le aportó a las imágenes y a la historia la significación de sus vivencias cotidianas; incluso al final, cuando entró en contradicción con el personaje de la abuela, la venció el sentimiento por sobre la coherencia discursiva, pero no la interrumpimos

porque queríamos saber hasta dónde llegaba con la historia y cómo se las iba a ingeniar para el cierre.

Estos juegos con tarjetas nos permiten verificar que posibilitan la organización del discurso ya que, al secuenciar las imágenes, van hilvanando la historia. Historia y discurso se organizan en una estructura coherente que, a su vez, les organiza y activa el pensamiento.

Conclusión: Si bien observamos algunos conflictos morfosintácticos (uso de conectores, reiteración de nexos temporales y causales y correlación de tiempos verbales), apreciamos la riqueza del campo léxico de la niña, su soltura e inventiva. Esto nos permite adelantar que la propuesta es buena, ya que posibilita el enriquecimiento y desarrollo del lenguaje en los niños.

Visita al Museo López Claro

Institución: "X", de gestión privada

Sala: 5 años

Momento: después de haber cantado una canción a la bandera en la Sala.

Situación: la mayoría de los chicos estaban sentados, otros parados y la docente les hablaba mientras ordenaba papeles. Les anunció que irían al Museo López Claro y allí verían muchas cosas, pero que no tenían que hablar porque si no, los echaban.

En el museo: Los hizo formar tomados de la mano como trencito; la consigna era que tenían que mirar los cuadros. Ante uno de ellos los detuvo, preguntándoles qué veían (los chicos iban contestando): *gente en la orilla del río, nenes sucios, sin ropa, muchos bebés y mamás.*

Los hizo sentar haciendo una media ronda hasta que vino la guía del museo, quien los llevó por el lugar explicándoles qué había y cómo se hacía.

De regreso en la sala: les propuso hablar del museo, si les había gustado la experiencia o no, y que dibujaran algo de lo que habían visto (después

tenían que explicar lo que habían dibujado).

Reflexiones: Me sorprendió mucho la actitud de esta docente, quien actuó mecánicamente sin importarle siquiera lo que los niños hacían o pensaban. No hubo participación activa de los chicos, en todo momento los manejó con consignas y a los gritos (con amenazas), no permitió que interactuaran entre sí (por momentos era un gran lío –gritaban, se superponían voces, lloraban y ella les gritaba más fuerte aún–). Me dio pena que se desaprovechara una visita de esa naturaleza –sin planificación previa ni participación de los niños–, salvada en parte con la presencia de la guía del museo, que les explicó algo. Peor aún fue al regreso, al pretender que los chicos evocaran lo vivido (y presenciado) y que plasmaran gráficamente lo visualizado para luego explicarlo. Como ellos no sabían cómo actuar, les mostró un cuadro y les dijo que lo reprodujeran tal cual lo veían (los resultados fueron lamentables). Fue una experiencia muy desagradable. Pienso que requiere urgente reflexión, tanto didáctica, como profesional y personal.

2.5. De los 6 a los 11 años

Situaciones comunicativas. Historias compartidas

Provocar una situación que todos puedan compartir: un recuerdo de vacaciones, un paseo, una noticia familiar, etc.

Tanto en la explicación previa como en la conversación, argumentación y descripción, promover las actitudes propias de una situación comunicativa oral:

- alternancia de turnos,
- reglas de cooperación (Grice),

- de cortesía (Leech; Brown y Levinson; Goffman y su idea de territorio),
- de relevancia (Sperber y Wilson), como así también todos aquellos procedimientos relacionados con la organización discursiva (oral) sin olvidar los efectos de la proxemia y la cinética.

Simular una fiesta navideña, un cumpleaños o un acto festivo y proceder según las convenciones sociales: saludos, regalos, enunciados afines, vocativos, interjecciones, cantos, reglas de cortesía (normas de estilo, agradecimiento, tipo de saludo, apertura de los regalos, modalización, vocalización).

De modo similar, promover la reconstrucción (real) de:

- un encuentro deportivo (interactuar en cada ocasión),
- una fiesta escolar (con protagonismo para las decisiones finales),
- una reunión escolar (con protagonismo y distribución de roles - consensuado),
- un programa de TV determinado para que luego entre todos se reconstruya y opinen,
- una salida: modos de actuar (pedido de permiso), espera del transporte, movilidad, etc.

Propiciar un programa de cine: acuerdos para la elección de la película, normas de convención social para observarla y posteriormente:

- organizar un debate,
- discutir el guión, las actuaciones,
- hacer entrevistas, representaciones, etc.,
- argumentar ante el resto de la comunidad, exponer e intercambiar opiniones.

A través de distintas representaciones lúdicas, promover diálogos, trílogos y polílogos (Kerbrat-Orecchioni) en los que se puedan apreciar y practicar:

- malentendidos (con y sin resolución para valorar sus efectos),
- implícitos que resulta necesario explicitar para hacer más llevadero el intercambio,
- interferencias que obturen el avance del intercambio oral,
- desviar la conversación hasta confundirla,
- negar todo o contradecirla hasta provocar una discusión,
- negar todo, estar en desacuerdo con todo lo que se trate, hasta irritar al resto de los interlocutores,
- demostrar indiferencia, con respuestas ambiguas, sin interés por el tema convocante,
- entorpecer el avance de la conversación por invasión de territorio,
- ejercer alguna presión psicológica, proxémica o kinésica que altere el curso normal de la conversación,
- incorporar variantes que alteren la coherencia discursiva y tratar de enmendar la situación comunicativa (oral),
- incorporar expresiones jocosas (humor) con variantes tonales para apreciar sus efectos en el receptor,
- trabajar con presuposiciones y ver cómo corregir,
- trabajar con intencionalidad explícita y sugerida para apreciar sus efectos.

Generar una situación que requiera de discursos instruccionales:

- para ir al baño a...,

- para sentarse a comer,
- para realizar un trámite en el banco,
- para realizar un trámite en la escuela,
- para realizar un trámite en el municipio.

Completar una escena a partir de la descripción de otro compañero.

Escuchar un parlamento (breve) y decir (argumentando) cuál es la idea principal; contrastar, discutir y decidir.

Inferir datos: luego de escuchar un fragmento de diálogo o una exposición breve, deben inferir quiénes son los personajes, cómo los imaginan, por qué, qué están tratando, cómo se resuelve, etc.

Anticipación: escuchan un fragmento, se corta y deben inferir cómo sigue.

Imagen congelada: extraen la mayor información posible de una escena congelada; realizan conjeturas sobre el estado de ánimo del personaje (real o imaginario) que la habita.

Recreación: inventar un diálogo a partir de imágenes mudas.

Opinar: analizar el comportamiento de los personajes de una historieta (debate, discusión).

Modificar historias conocidas (otro final, otros personajes, cambio de puntos de vista).

Inventar una historia focalizando la atención en un personaje secundario.

Recrear una historia conocida cambiando la actitud de los personajes (homodiegético, heterodiegético, etc.).

Recrear una historia a partir de un monólogo que involucre al yo narrativo.

Recrear una historia clásica donde aparezcan personajes de la vida cotidiana, escolar, áulica.

Recrear una historia, a partir de los conectores; las deixis.

Rondas

El patio de mi casa
es particular,
cuando llueve se moja
como los demás.
Agáchate
y vuélvete a agachar,
que las agachaditas
no saben bailar.

Dos y dos son cuatro,
cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho
y ocho dieciséis;
y ocho veinticuatro
y ocho treinta y dos,
a mi mamaíta
me arrodillo yo.

Rimas populares

Tengo una muñeca
vestida de azul
con su camisita
y su canesú.
La saqué a paseo,
se me constipó,
la tengo en la cama
con mucho dolor.
Esta mañanita
me dijo el doctor
que le dé jarabe

con un tenedor.

Juegos

En esta canción los niños se sientan en corro en el suelo y el o la que se "queda" va pasando alrededor de ella por detrás, saltando a la pata coja. Lleva su zapatilla o zapato en la mano y la suelta detrás de uno de los niños. Cuando éste se da cuenta, toma la zapatilla y sale corriendo tras él o ella a "pegarle" con la zapatilla que le ha dejado.

A la zapatilla por detrás,
tris-trás,
ni la ves ni la verás,
tris-trás.
Mirad p´arriba,
que caen hormigas.
Mirad p´abajo,
que caen escarabajos.
¡A dormir, a dormir,
que vienen los Reyes Magos!

Más juegos, con rimas y canciones

Los niños pueden participar por turno, o simplemente los que tengan ganas de intervenir. Mientras dos dan vuelta la cuerda por cada compás de la canción, uno salta:

Caballito blanco,
llévame de aquí:
llévame a mi tierra
donde yo nací.
Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada;
tengo tres ovejas
en una cabaña.
Una me da leche,
otra me da lana

otra me mantiene
toda la semana.
Que una,
que dos,
que tres,
que darle la vuelta
del revés.

Sin dejar de saltar, el niño o la niña da media vuelta y continúa mientras los que dan vuelta la cuerda y los que miran, para terminar el turno del que salta, cantan:

Que una,

que dos,

que tres,

que salte, ...

que vas a perder.

Martín Pescador

Dos niños harán de ángel y diablo. El resto no conocerá cuál es cuál, y para ello ambos tomarán de común acuerdo el nombre de una fruta o de un color o una flor. Una vez hecha esta elección ambos se tomarán las manos levantando los brazos y, colocándose frente a frente, harán de puente o barrera. El resto, formando una hilera, vendrá cantando o recitando:

–Martín Pescador, ¿me dejará pasar?

El ángel y el diablo les responden:

–Pasarán, pasarán, pero el último quedará

Entonces la fila pasa por debajo mientras el ángel y el diablo siguen diciendo:

–Pase, pase quien podrá, pero el último quedará.

Al llegar el último, ambos bajan los brazos y le preguntan, por ejemplo:

–¿Con quién quieres ir?

–¿Con la rosa o el clavel?

El niño elige y se coloca detrás de la flor que eligió. Así se procede con el resto hasta que todos estén repartidos entre ambos "bandos". Luego los dos grupos tomados de la mano tiran en sentido contrario para decidir quién será el ganador.

Juego del Vuela, vuela

Todos los chicos se sentarán en círculo y uno quedará en el centro para dirigir el juego (es conveniente que un mayor se haga cargo de la dirección del juego en los primeros intentos).

Entonces el director dice:

–¡Vuela vuela...! ¡La mariposa! (imitando un vuelo con los brazos)

Los que están en el círculo deberán decir si realmente el animal que fue nombrado vuela:

–¡Vuela!

Luego dirá por ejemplo:

–¡Vuela vuela...! ¡La paloma! (imitando un vuelo con los brazos)

Y la respuesta será:

–¡Vuela!

–¡Vuela vuela...! ¡El elefante!

Si alguno dice ¡Vuela! tendrá prenda, y no la tendrán aquellos que digan:

¡No vuela! o simplemente los que se queden callados.

El Tira y afloja

Este juego, muy entretenido, se hace más divertido si se juega con prendas y "penitencias". Uno de los participantes se coloca en el centro de la ronda, y sus compañeritos que de a dos tendrán los extremos de una soga, deberán obedecer lo que aquél vaya ordenando a medida que se desarrolla el juego:

Al tira y afloja

perdí mi dedal;

cuando yo diga TIRA

tienes que tirar...

(los chicos deben tirar del extremo de la soga)

cuando yo diga AFLOJA

tienes que aflojar...

(Los chicos aflojan la tensión de la cuerda)

Y se vuelve a empezar. Las faltas se cometen cuando al decir *tira*, alguno afloja, o cuando dice *afloja* y alguno tira. El juego se torna más ameno si se consigue que el director haga más o menos rápida su intervención.

El Gran Bonete

Los chicos se sentarán formando un círculo, y en el centro estará el que haga de Gran Bonete. Cada participante tendrá asignado un color.

El juego se inicia con las palabras del Gran Bonete:

–*Al Gran Bonete se le ha perdido un pajarillo y dice que el Negro lo tiene* (señalando a cualquiera de los participantes, tenga éste último el color nombrado o no, para tratar de confundirlos).

Si el negro está atento dirá:

–*¿Yo, señor?*

–*Sí, señor.*

–No, señor.

–Pues, entonces ¿quién lo tiene?

–¡El Verde!

La falta se produce cuando contesta alguien que no tiene el color al que se alude. En ese caso se anota prenda y a las 3 prendas, se paga penitencia.

Pimpín Saravín

Este antiguo juego se hace de la siguiente manera: los jugadores se sientan en rueda o a lo largo con las piernas estiradas. Así el que está al frente del juego se ubica en el medio de la rueda, toca cada dos sílabas rítmicas una por una las piernas de cada uno de los jugadores:

Pimpín Saravín,

cuchillito de marfil

manda el agua redonda

que esconda este pie

tras la puerta de San Miguel,

Mariquita la fonda

que rasca y esconda.

Al que le caiga la última sílaba deberá recoger el pie y la pierna, y así el que dirige el juego seguirá repitiendo el estribillo hasta que quede solamente una pierna extendida; tomando así la pierna con las dos manos: "¿Qué quieres moler?". Si el niño contesta nombrando una sustancia blanda se deja caer el pie golpeando varias veces suavemente contra el suelo con el talón y si por el contrario nombra una sustancia dura los golpes serán más fuertes. Así se repite el juego tantas veces como lo deseen los jugadores.

Gallinita ciega

Se forman los niños y las niñas y en el centro se coloca el o la que hará de gallinita ciega, se le vendan los ojos y se dice:

–Gallinita ciega, ¿qué has perdido?

–Una aguja y un dedal (en la Cuesta del Totoral).

–¿Qué estás haciendo?

–Jugando con los negritos.

–¿Qué carne querés comer?

–¿Carne de gente, o carne de gallina?

–Carne de gente.

–Bueno, date una vuelta y echate a buscar.

La gallinita ciega intenta pillar a cualquiera de los compañeros, siempre a ciegas, y los otros niños intentarán despistarla pasando cerca, gritándole y tocándola. El que es atrapado hará de gallinita ciega.

Otros diálogos que se utilizan son:

–Gallo ciego, ¿qué has perdido?

–Una aguja y un dedal.

–¿En dónde?

–En la Cuesta del Totoral.

–Yo te los he hallado y no te los voy a entregar

Proyecto Integrador (a modo de ejemplo, adaptando a cada situación):

Proyecto: salida o paseo (darle un nombre)

Lugar: Granja La Esmeralda o El barrio de la escuela

Fecha:
Objetivos:
Fundamentación:
Acciones a desarrollar:

Acciones previas	Durante el proceso	Posteriores
Pedir permiso: • **a quién:** directivos, padres, responsables del lugar a visitar, • **por qué:** motivos, conducta social, valores colectivos, proformas convencionales, • **cómo:** nota escrita en la que se explicita el pedido (muestra de modelos, formatos requeridos, siluetas textuales, diferencias y semejanzas según el destinatario, importancia del hecho, escritura mediatizada, procedimientos a seguir.	**Procedimientos, actitudes:** • (según el recorrido) cómo comportarse, por qué, impacto en los demás (derechos), • cómo cruzar la calle, por qué, • rutinas: saludar, agradecer, • implementación de juegos (**fonéticos:** trabalenguas; **morfosintácticos:** retahílas, canciones, historias acumulativas o seriadas; **semánticos:** adivinanzas, acertijos, refranes, chistes, etc.) según el repertorio	**Asamblea:** promover **Relato del proceso** vivido (que uno empiece a contar y el resto vaya completando, respetando la secuencia (crónica), intermediando para que todos intervengan. **Máximas de cooperación: (Grice)** • **cantidad** (lo necesario para la información), • **calidad** (no desvirtuar ni falsear información), • **relación** (pertinencia). • **modo** (ser preciso y claro).

Medio de transporte a utilizar: **Pedido** (dónde, a quién, cómo). **Costos:** analizar el más conveniente; modo de reclutar el dinero para costear el viaje, etc.	**En el lugar:** **Granja:** no sólo detenernos a observar y describir mecánicamente lo que "vemos", sino aprovechar el recorrido para apelar a todos los sentidos (oler, tocar, saborear, escuchar, asociar, experimentar).	**Cortesía:** análisis del comportamiento social y lingüístico. **Transgresiones observadas:** causas, efectos. **Intercambio de opiniones:** valoración de lo actuado. **Descripción:** los aspectos, situaciones u objetos de mayor impacto.
Recursos: • **qué** elementos son necesarios para el traslado (vestimenta, meriendas). • **cómo amenizar el viaje**: cantos, trabalenguas, adivinanzas.	**Barrio:** similar actuación y procedimientos para con lo clavado y plantado y el entorno (vidrieras, arbolado, nombres de las calles, estado de las veredas, cruces, letreros).	**Instructivo:** para realizar un viaje, un recorrido a otro sitio.
Actividades: (según el lugar a visitar o recorrer): • **qué conocerán** (indagación de saberes previos), • **qué** necesitarán llevar (cámaras, grabadores, micrófonos, libreta de apuntes), • **por qué** (registro de datos), • **para qué** (procesamiento, muestra).	**Entrevista:** • al **encargado o cuidador** de la Granja, • al **vendedor** del barrio (a elección), • **jugar al "como si" fueran periodistas** (decidir el medio: radio, prensa, TV) y los procedimientos a emplear.	**Carta (escritura mediatizada):** a los niños de otra sala o escuela; a los padres: • relato de la experiencia. • ilustración. **Tarjeta o nota (escritura mediatizada):** de agradecimiento a la dirección de la escuela; a los padres; a la empresa.

	Registro: en la libreta de apuntes, registrar lo de mayor impacto.	
Para el intercambio comunicativo se tendrán en cuenta: • respeto por los turnos, • pedir turno,	• escuchar (completar), apreciar y valorar otras opiniones, • argumentar, fundamentar, ejemplificar, • invasión de territorio.	

Esta breve experiencia, que admite todo tipo de adaptaciones, permite apreciar cómo casi a modo de juego placentero, fue posible elaborar e implementar un **proyecto integrador** que acercó al niño al mundo de las convenciones sociales incluyendo la escritura, ampliando a su vez las dimensiones de los mundos posibles. En esa integración fue posible acceder a distintos tipos de texto (narrativo, explicativo, descriptivo, instruccional) y a diferentes:

- formatos**:** cada texto –según la intención– requería un formato y una silueta específica
- convenciones
- valoración de la escritura
- escritura mediatizada

Textos orales:

- fórmulas de rutina: pedir permiso, agradecer, cortesía; máximas de cooperación; turnos de intervención; invasión de territorio
- conversación, diálogo; asamblea
- descripción (lectura del medio físico apelando a todos los sentidos), relato de proceso

- narraciones con descripciones (a partir de un desencadenante, las sensaciones experimentadas, los sentimientos provocados)

- representación dramática.

***Recreación*:** jugar al "como si" adjudicándole nombres ficticios a los personajes conocidos, a los entrevistados; inventar una historia colectiva que los incluya; otra con ellos como protagonistas; recrear acciones distintas o posibles en otros escenarios, etc.

***Renarración*:** de la secuencia vivida; crónica de los hechos más relevantes o de mayor impacto.

***Investigar*:** (con ayuda de la familia o en la misma escuela) en qué otros sitios existen objetos o animales o cosas similares; pertenencia; especie; láminas; ilustraciones

***Procedimientos convencionales*:** No se puede salir de la institución ni entrar a otra sin las autorizaciones pertinentes.

2.6. A partir de los 12 años

Sugerimos graduar y/o complejizar las propuestas y las actividades anteriores según el grupo con el que se trabaje.

Promover la participación (protagónica) para asistir a un espectáculo (cine - teatro - circo)

- Generar a partir de ello acciones previas, simultáneas y posteriores que culminen en una mesa redonda donde a modo de debate se intercambien las opiniones y sensaciones vividas.

- Generar distintos tipos y modalidades discursivas: narración, descripción, argumentación, explicación.

- Transformar a otros lenguajes: publicitarios, radiales, web site, TV.

- Improvisar y exponer durante 15' sobre un tema afín al espectáculo observado; variantes: contraponer nuevos personajes para desenlaces diferentes; otros escenarios, etc.

Propiciar la lectura de un libro que permita:

- Acuerdos (previos) de selección.
- Conocer al autor (reportaje, entrevista).
- Lecturas críticas (mesa redonda, exposición, debate de opinión, etc.).
- Interpretación (individual, grupal).
- Panel con varios ponentes (tiempo controlado) que traten un mismo libro y sus valoraciones.
- Incluir un moderador para que vaya coordinando la situación.

Promover actitudes similares para otras temática: visitas a museos, a familiares, periódicos, salas culturales, etc.

Concertar una lectura "semiótica" de: el barrio, los edificios, la comunidad educativa, el municipio, las instituciones gubernamentales, religiosas y luego promover:

Asamblea: discusión y análisis de las interpretaciones con un moderador que viabilice y concretice la puesta.

Otras propuestas

Dado que los alumnos en estos ciclos y niveles traen consigo ciertas competencias, adquiridas y desarrolladas en la escuela y en la familia, estaríamos en condiciones de ofrecerles posibilidades más complejas y cierto nivel de abstracción; entre otras:

- Contar una historia y que elaboren un final. Corroborar con el original (no hay perdedores ni ganadores sino que se destaca aquel que con

mayor coherencia se acercó a la versión original).

- Inventar un diálogo entre hispanos de distintas latitudes para que se puedan apreciar los distintos lectos; por ej.: un venezolano, un mejicano y un argentino.

- Narrar una historia en la que no se resuelve el conflicto del malentendido entre dos hispanos que se manejan con regionalismos y localismos.

- Recitar un tango o una milonga en lunfardo y analizar su impacto; discutir las variables si se cambian las expresiones.

- Elaborar una historia basada en los cronolectos (de una época pasada y la actual), confrontar y analizar.

- Simular una defensa pública, en la que uno hace de fiscal, otro de defensor, otro de juez y otro de acusado. Analizar el impacto de los modos y los lectos empleados por cada uno en la situación comunicativa.

- Pensar chistes con vocablos regionales.

- Ejercitar la parodia, a partir de personajes (a elección) y de un tema en común; por ejemplo: eliminar los exámenes, sacar el boletín de calificaciones, etc.

- Contar una historia y luego cambiar los puntos de vista.

- Contar una historia y luego cambiar los personajes (buscarle antagónicos para que se aprecien los efectos en el devenir de la historia y en el desenlace).

- A partir de una noticia, buscar cómo se puede "decir" para enfatizar ciertos aspectos (para analizar la subjetividad y la objetividad del enunciador y comprobar que no hay lenguajes neutros); ídem con la publicidad y el diseño (en los que siempre se desea destacar lo que ordena el mercado), con la promoción de libros, de música, de movidas culturales.

- Crear espacios de discusión en los que se oralicen estos aspectos (a favor y en contra) desde una argumentación sólida.

- Crear situaciones comunicativas en las que el diálogo avance a través de metáforas, de sociolectos, de códigos en clave.

Otros discursos orales

Muchas de las estructuras discursivas que mencionamos a continuación pueden proponerse en el aula para favorecer el desarrollo de la competencia de habla y de escucha de los estudiantes.

La práctica cotidiana y la masividad de estos formatos requieren la agudeza perceptiva de los receptores, quienes deben estar en condiciones de interpretar tanto el significado como el sentido y la intencionalidad de cualquiera de estos textos.

En el periodismo

Dentro de los distintos tipos de información –noticia, crónica, nota, comentario, reportaje, entrevista, editorial, colaboración– recordemos las preguntas claves que nos permiten ordenar la información tanto en su estructura interna –coherencia y cohesión– como en la externa coherencia discursiva, formato, distribución (título, copete, pie de foto, etc.): *¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?*

La crónica

Elaborar una crónica policial sobre un hecho acaecido: un grupo elabora y expone; otro cuestiona y analiza el tono y el estilo; otro decide la calidad de la crónica oral escuchada y su grado de verosimilitud; otro grupo analiza si tiene carga ideológica, fantástica, taquillera.

La entrevista

Inventar una entrevista (a un personaje imaginario, a un astro de fútbol, de música, a un político, etc.).

Exponerla en clase –situación representada– y analizar las entradas, las reiteraciones, el tono, la inducción, la presión, la objetividad, etc., tanto del entrevistador como del entrevistado.

Observar y escuchar críticamente una entrevista en la TV o en la radio –previamente convenida– y analizar sus pros y contras, indicando cuáles serían los aspectos superadores; discutir y decidir.

Practicar entrevistas con compañeros, con personal de la escuela y luego hacer una crítica colectiva.

Mejorar las preguntas de alguna entrevista previamente convenida.

Realizar entrevistas en distintos espacios, en el barrio, en los negocios, en la administración pública, etc.

La radio

Simular una audición radiofónica y comentarla colectivamente. Escuchar y analizar entre todos una audición real; discutir las fortalezas y las debilidades.

Conseguir un guión radiofónico o libreto y analizar: parlamentos o diálogos –lo que dicen los personajes–, relatos –la parte más breve que está a cargo del locutor–, acotaciones escénicas –indicaciones sobre las acciones de los personajes–, acotaciones sobre sonido –música de fondo, efectos especiales, etc. –.

A partir de una escena cotidiana inventar –en estilo radiofónico con acotaciones musicales– una escena: anuncio de un hecho, monólogo, diálogo, etc.

Visitar una estación emisora local, realizar una entrevista al locutor del momento e intentar salir al aire.

La TV

Acordar previamente un programa televisivo y comentarlo en clase: analizar los personajes, la acción, el tiempo, el espacio, la actitud, el tono, la verosimilitud, el género representado.

Ver un programa donde haya una persona exponiendo sobre un tema y luego analizar el estilo, las citas, la claridad conceptual, la ideología, etc.

El cine

Acordar una película para que todos la vean. Luego, discutir en clase: el guión, las acotaciones, la verosimilitud, el tono, los efectos especiales, la música, etc.

Representar algunas de las escenas que más hayan conmovido.

Hacer una crítica (grupal, individual) destacando fortalezas y debilidades.

Exponer en clase una temática similar a la tratada en la película, pero desde otro ángulo.

Discutir otras películas que existan en el mercado, que traten sobre el tema, sugerir o reprobar (con argumentos sólidos).

Otros discursos:

A partir de una estructura convencional: introducción, desarrollo, conclusión:

- Elaborar breves discursos orales de 2' de duración sobre temas que no requieren consulta bibliográfica.
- Organizar una charla expositiva –acotada en el tiempo, pueden ser de 15 a 20' - sobre un tema a convenir.
- Practicar la improvisación: breve y sobre temas de actualidad.
- Organizar un listado de temas para que cada uno decida sobre cuál exponer.
- Organizar discursos ceremoniales y de protocolo: de presentación, de bienvenida, de inauguración, etc.
- Escuchar discursos célebres y comentarlos críticamente; analizar las intenciones, la ideología.

Cada acción debe pautarse con el acuerdo y el consenso colectivo y, a posteriori, la clase debe analizar críticamente la situación vivenciada.

La conversación, el diálogo, las preguntas, las respuestas

- Inventar diálogos que contengan una conversación informal.
- Inventar diálogos cuyo tema central sea un conflicto generado por el chisme, el rumor y los malentendidos.
- Inventar diálogos entre personajes políticos de actualidad.
- Organizar un repertorio de preguntas y respuestas entre personalidades históricas de diferentes épocas, o entre uno del pasado y otro del presente.
- Completar una escena literaria con un diálogo que no pudo ser y que el grupo resuelve a su elección.
- Analizar la incidencia de las escenas mudas y de las muletillas en una conversación: entre compañeros, entre alumno y profesor, etc.
- Generar una conversación grupal: que un grupo converse y el resto observe; al final realizar las críticas de cada caso.

La discusión

A partir de un tema seleccionado y decidido previamente, discutir en clase frente a los demás, en un tiempo limitado, estipulado con anterioridad. Al finalizar la reunión, hacer la crítica según: actuación del grupo, reglas de cooperación, de cortesía, de relevancia, invasión de territorio, etc.

Entre los temas a seleccionar se podrá ir complejizando según los intereses, pero siempre abordando todo el espectro sociocultural y político. Si el clima se torna beligerante o agresivo, intervenir y analizar críticamente la situación para superar los inconvenientes que pueden interferir en las comunicaciones orales.

El simposio - el seminario - la conferencia

Organizar con antelación un simposio, una conferencia o un seminario en clase, a cargo de un grupo y sobre un tema académico: uno de ellos expone y el resto colabora (ilustrando, acotando, etc.).

Analizar críticamente fortalezas y debilidades.

La mesa redonda o panel

- Organizar una mesa redonda de tres con un moderador que sintetice las conclusiones (tema a convenir).
- Analizar el desarrollo, conducción y participación de los miembros de una mesa redonda televisiva, acordada previamente.
- Analizar la argumentación y la actitud expresiva de los integrantes de una mesa redonda (radial, televisiva).

Presentamos a continuación una propuesta de trabajo que permite integrar varias de las sugerencias anteriores, adaptada de García-Caeiro (1988):

Juego de simulación: Una excursión a la montaña

Objetivo: Lograr acuerdos a partir de una discusión previa.

Presentación: Se propone a los alumnos que imaginen que se encuentran al pie de una montaña. Para escalarla estarán obligados a reducir considerablemente el equipaje y los utensilios que han trasladado. Sólo podrán conservar ocho objetos imprescindibles para continuar la expedición. Se les pide que tengan presente las siguientes cuestiones:

- La expedición tiene lugar en el mes de agosto y dura cuatro días.
- La temperatura oscila entre los 12 y los 5 grados centígrados.
- La altura de la montaña es de 1500 metros.
- No hay muchas posibilidades de encontrar agua potable con facilidad.

Lista de objetos previstos inicialmente

- Una bolsa de dormir para cada uno
- Una cantimplora para cada uno
- Un botiquín completo
- 3 cámaras fotográficas

- 3 kilos de café
- 5 kilos de azúcar
- 4 kilos de fruta

- Una mochila para cada uno
- Botas de lluvia para cada uno
- Una sartén y una olla
- 20 latas de conserva
- 5 tarros de leche en polvo
- Un pasacassettes
- Un juego de cartas
- 3 linternas
- 10 cobijas
- Un par de gantes para cada uno
- Una garrafa para cocinar

Procedimiento

Se leen las condiciones de la expedición y la lista de objetos previstos inicialmente.

En parejas, de entre esos objetos se eligen los ocho objetos considerados imprescindibles y se exponen las razones por las cuales se los ha escogido.

En grupos de cuatro a seis, se comparan las listas de los objetos elegidos y se realiza una nueva elección.

Una vez efectuadas las dos selecciones anteriores, se nombra un moderador y un secretario. Se reúne toda la clase para organizar un debate.

Se designa un portavoz de cada grupo, quien defenderá y argumentará las razones por las que han elegido tales objetos y se discutirá hasta que se confeccione el listado de los ocho definitivos. Si no se llega a acuerdo se decidirá por votación.

Propuestas de variaciones del juego

- Justificar por qué se dejaron sin seleccionar determinados objetos,
- Incorporar más objetos a los ocho previstos inicialmente y justificar su necesidad,
- Incorporar objetos nuevos y justificar su utilidad.

Bibliografía

Calsamiglia Blancafort, H.; Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona. Ariel.

Cassany, D. *et al* (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

Fonollosa, N.; C. Bártolo (1999*) La narración oral en el Nivel Inicial. Literatura infantil. Una invitación al mundo de la fantasía.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

García-Caeiro, I. *et al* (1988) *Expresión oral*, Madrid, Alambra.

González, H. (1988) *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Las interacciones verbales.* París. A. Coli.

——— (1996) *La conversación.* París. Seuil.

Knapp, M. (1980) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.* Barcelona. Paidós.

Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Vol I y II. Barcelona. Paidós.

Lomas, C.; A. Osoro, (comp.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona. Paidós.

Lomas, C. *et al* (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

Miretti, M. L. (comp.) (2001) *Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

ONG, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Méjico. Fondo de Cultura Económica.

PASTORIZA, D. (1962) *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.

PELEGRÍN, A. M. (1984) *Cada cual atiende su juego*. Madrid. Cincel.

——— (1988) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral.* Madrid. Cincel.

——— (1996) *La flor de la maravilla*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PORTOLÉS, J. (1998) *Marcadores del discurso*. Barcelona. Ariel.

PROPP, V. (1928) *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos.

REYES, G. (1990) *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje.* Barcelona. Montesinos.

TORRES, E. (2003) *Palabras que acunan*. Venezuela. Banco del Libro.

TUSÓN VALLS, A. (1997) *Análisis de la conversación.* Barcelona. Ariel.